

MAGYAR
TUDOMÁNY
ÜNNEPE
2014

Felkészülés a pályára, felkészülés az életre



EGER, 2015

MAGYAR TUDOMÁNY ÜNNEPE 2014

**Felkészülés a pályára,
felkészülés az életre**

Eszterházy Károly Főiskola
Neveléstudományi Doktori Iskola

MAGYAR TUDOMÁNY ÜNNEPE 2014

**Felkészülés a pályára,
felkészülés az életre**

Szerkesztette:
Falus Iván



Líceum Kiadó
Eger, 2015

Lektorálta:
Perjés István

ISBN 978-615-5509-28-5

A kiadásért felelős
az Eszterházy Károly Főiskola rektora
Megjelent az EKF Líceum Kiadó gondozásában
Kiadóvezető: Grebely Gergely
Felelős szerkesztő: Zimányi Árpád
Nyomdai előkészítés, borítóterv: Szutor Zsolt

Megjelent: 2015-ben

Készítette: az Eszterházy Károly Főiskola nyomdája
Felelős vezető: Kérészy László

Tartalom

ORGOVÁNYI-GAJDOS JUDIT Pedagógiai helyzetekhez kapcsolódó problémamegoldó gondolkodást támogató technikák a tanárképzésben	6
RITTER ANDREA – MÁTHÉ BORBÁLA The teacher from different aspects	31
NAGYNÉ KLUIBER MÁRTA Tanárjelöltek nézetei a fogyatékos személyekkel kapcsolatban	45
GULYÁS ENIKŐ – RACSKO RÉKA A videós interakcióelemzés újmédia eszközökkel támogatott lehetőségei	59
KUNOS NÓRA A kiégés-szindróma kutatása középiskolások körében – nemzetközi szakirodalmi áttekintés egy kezdeti magyarországi kutatás hátterében	70
KATONA ISTVÁNNÉ ÉS SUBRT PÉTER Proszocialitás és agresszió	82
LANSZKI ANITA A „digitális történetmesélés” relevanciája a tanárképzésben	89
SIMÁNDI SZILVIA – VISZTENVELT ANDREA Munkaerő-piaci szempontból hátrányos helyzetű felnőttoktatási jellemzői és a tanulásra ható tényezők	98
UNGVÁRI MÁTÉ Fogalmak és jelentései a fitness területén	110

1 | Pedagógiai helyzetekhez kapcsolódó problémamegoldó gondolkodást támogató technikák a tanárképzésben

ORGOVÁNYI-GAJDOS JUDIT

BEVEZETŐ

A tanári professzionalizmus (hasonlóan más szakmákhoz) magas szintű tartalmi tudást és kiváló problémamegoldó képességet igényel (Eysenc és Keane, 2006). A hazai pedagógusképzés egyik pillére, amelyhez a szaktárgyi képzést, a pedagógiai-pszichológiai kurzusokat és a szakmódszertant sorolom elsősorban, a tartalmi tudás bővítésére fókuszál. A másik pillér a gyakorlótanítás. A jelöltek problémamegoldó gondolkodás képességének fejlesztése nem, vagy nagyon érintőlegesen jelenik meg a tanárképzési tantervi hálókban, annak ellenére, hogy a pedagógusi munka egészét probléma-megoldó folyamatok és döntések sorozata szövi át (v.ö.: Shavelson, 1973; Calderhead, 1993). Éppen ezért, a nemzetközi szakirodalmak egyre erőteljesebben hangsúlyozzák a tanár által és saját környezetében (csoportjában) végzett konkrét problémák megoldására irányuló (mini)kutatások kiemelkedő szerepét is.

A professzionális tanárrá válás kísérletezésekkel (sikerekkel és kudarccal) teli hosszú folyamat (Berliner, 1988, 2004). A pedagógiai problémahelyzetek kezelése alapvető és mindennapos feladat a tanári szakmában. Éppen ezért nagyon fontos már a pedagógusképzés során olyan eszközöket biztosítani a hallgatók számára, melyek segítségével sikeres választ adhatnak a majdani pedagógiai gyakorlatukban megjelenő kihívásokra. Ezért doktori kutatásom egyik célja egy olyan oktatási program kidolgozása, mely „belenyúl” a szakértővé válás folyamatába, és olyan, a problémamegoldás lépéseire kapcsolódó, gondolkodást segítő technikákat biztosít a leendő és kezdő pedagógusok számára, melyek elősegítik a tudatos döntések és a nevelési-oktatási célokhoz illeszkedő hatékony megoldások megtalálását. Az oktatási program legfontosabb célkitűzése, hogy a problémamegoldási folyamatot támogató módszerekkel és technikákkal valamint eset alapú tanulással segítse a résztvevők pedagógiai és pszichológiai ismereteiknek gyakorlatba

való átforgatását, alkalmazását a számukra problémát jelentő iskolai helyzetekben, és így fejlessze gyakorlati pedagógiájukat. Az eredeti anyag egy 15 alkalmas (30 órás) szemináriumi kurzus elméleti és módszertani leírását foglalja magában. A program beválás vizsgálata több különböző tanár- és tanítóképző intézményben történik.

Jelen tanulmány az oktatási program céljait, tartalmát és főbb módszereit ismerteti. Az oktatási program teljes terjedelmében a tesztelési eljárás lezárását követően kerül publikálásra.

1. ELMÉLETI KERETEK, SZAKIRODALMI ELŐZMÉNYEK

Az oktatási program témavezetőm – a hazai pedagóguskutatások meghatározó alakja –, Dr. Falus Iván professzor és kutatótársai által lefektetett elméleti alapokra épül, az általa képviselt irányokhoz illeszkedik. Ezek közül a programhoz kapcsolódó vizsgálati területek a következők: a pedagógusok gondolkodása (reflexiók, nézetek), kompetenciák, a tanárképzés, a pályakezdés sajátosságai (lsd. Falus, 2004, 2006a/b, 2007, 2010). A program továbbá kapcsolódik a probléma és problémamegoldás jelentősebb hazai kutatásaihoz is (lsd. Pólya György, 1957; Lénárd Ferenc, 1964; Molnár Gyöngyvér, 2006; Tóth Péter, 2007, 2013). A hazai kapcsolódási pontokon túl, kutatásom számos, nemzetközi szakirodalomban bemutatott kutatások, kutatócsoportok eredményből is profitál, és bizonyos tekintetben tovább is fejleszti azokat.

1. 1. 1. A probléma és a problémamegoldás fogalma

Általánosságban elmondhatjuk, hogy a pszichológia behaviorista megközelítéséből kiindulva probléma akkor áll fenn, ha egy adott ingerre az egyén nem tud sikeres választ adni (Skinner, 1973. 122. o., Davis, 1973. 12. o.). A kognitív pszichológia megközelítései óriási előrelépést jelentettek a problémakutatások terén, hiszen rámutattak az emberi elmében zajló folyamatok sorára (észlelés, gondolkodás, döntéshozás, problémamegoldás stb.), amelyek az inger és az arra adott reakció mozzanatai között zajlanak. A probléma meghatározása tehát így egészült ki: egy problémahelyzetben adott ingerre az egyén azért nem tud sikeres választ adni, mert nem ismeri a megoldáshoz vezető utat (Lénárd, 1964; Voss, 1988; Bransford és Stein, 1993). Több meghatározás a cél elérést gátló akadály(okat) hangsúlyozza (Johnson, 1972; Jackson, 1983; Kahney, 1986). Itt merül fel a feladat és a probléma fogalmak megkülönböztetése. Az alapvető különbség számos kutató szerint az algoritmus meglétével vagy hiányával írható le (Kantowsky, 1981). A feladatnál az egyén egy ismert algoritmust jár végig a megoldásig. A feladatmegoldás tehát egy ismert, algoritmikus művelet gyakorlása. A problémánál az algoritmus nem ismert, azt az egyénnek meg kell konstruálnia a továbblépéshez. „*Mintegy hidat verünk e két pont (ti. a kezdeti állapot és a végállapot) között, s ennek a hídnek a megkonstruálása valójában a problémamegoldás lényege*” (Radnóti és Nahalka, 2002. 183. o.). Ilyen módon a problémamegoldás: a tanulási folyamat eredményének is tekinthető. Fordított megközelítésben „*a tanulás valamely hiba észlelése és kijavítása, mely a saját szándékunk szerint és a valóságban bekövetkező események közötti eltérésként jelentkezik*” (Argyris és Schön, 1974). Ez egybevág Nadler komfort-zóna elméletével is, mely azt mondja, hogy problémamegoldás során kilépünk a komfort zónánkból, azaz az ismerős helyzetek, rutin feladatok világából a tanulási zónába (v.ö.: Nadler, 1993).

A problémamegoldás folyamatára Newel és Simon: *Human problem solving* (1972) máig nagy hatással bíró tanulmánya adott átfogó magyarázatot. E szerint a problémák reprezentációja során egy ún. problématérben mozog az egyén gondolkodása, mely különböző mentális operátorok (problémamegoldás lépéseit segítő gondolkodási technikák) által kapcsolatot teremt a kezdeti és célállapot között.

A pedagógiai probléma fogalma

Pedagógiai problémahelyzetek alatt azokat a diákok tanulási-tanítási folyamatához kapcsolódó jelenségeket értem, melyek során az iskola világa (intézményi keretek, szabályok, tartalmi szabályozók, tantestület), a tanulók személye (illetve családi háttér, szülők), a pedagógiai munka és a pedagógus személyisége (tervezés, megvalósítás, reflexió) összeér. A pedagógiai helyzetek tanárok általi megítélését nagyfokú szubjektivitás és szituációfüggőség jellemzi, ezért ettől függően válhat egy iskolai helyzet problémássá vagy éppen problémamentessé (v.ö.: Lénárd, 1964. 44. o.).

A pedagógiai helyzetek az imént definiált sokrétű tényezői miatt komplex problémákat generálhatnak a tanár számára. A problémásnak érzékelt helyzetekben gyakran számos zavaró információ mellett (vö.: szemantikailag gazdag probléma) a tanárnak magának kell megfogalmaznia a problémát és az elérni kívánt állapotot (v.ö.: rosszul definiált probléma), miközben maga a probléma nehezen áttekinthető (v.ö.: intranszparens probléma) (Funke, 1991, Molnár, 2006).

A hazai tanárképzési struktúrákban számos olyan elem szerepel, amely során konkrét algoritmusokat ismerhet meg, sajátíthat el a hallgató „tipikusnak” tűnő pedagógiai problémák, problémahelyzetek kezeléséhez (iskolai konfliktusok, tanulási nehézségekkel küzdő gyerekek stb.). Arra viszont, hogy hogyan hozzon létre új algoritmusokat, ha ismeretlen helyzettel szembesül, nem készíti fel a képzés. Pedig az ismeretlen helyzetekből (főleg a pedagógusi pálya kezdeti szakaszán) elég sok van a szituációk egyedi és szubjektív jellege miatt. Továbbá problémamegoldó gondolkodást igényel felismerni a képzésen elsajátított algoritmusok alkalmazásának lehetőségét és korlátait. Mindehhez nyújt segítséget a jelen tanulmányban bemutatni kívánt oktatási program, mely a *Pedagógusképzésben résztvevő hallgatók problémamegoldó gondolkodásának fejlesztése* címet viseli.

1. 1. 2. A problémamegoldás folyamata

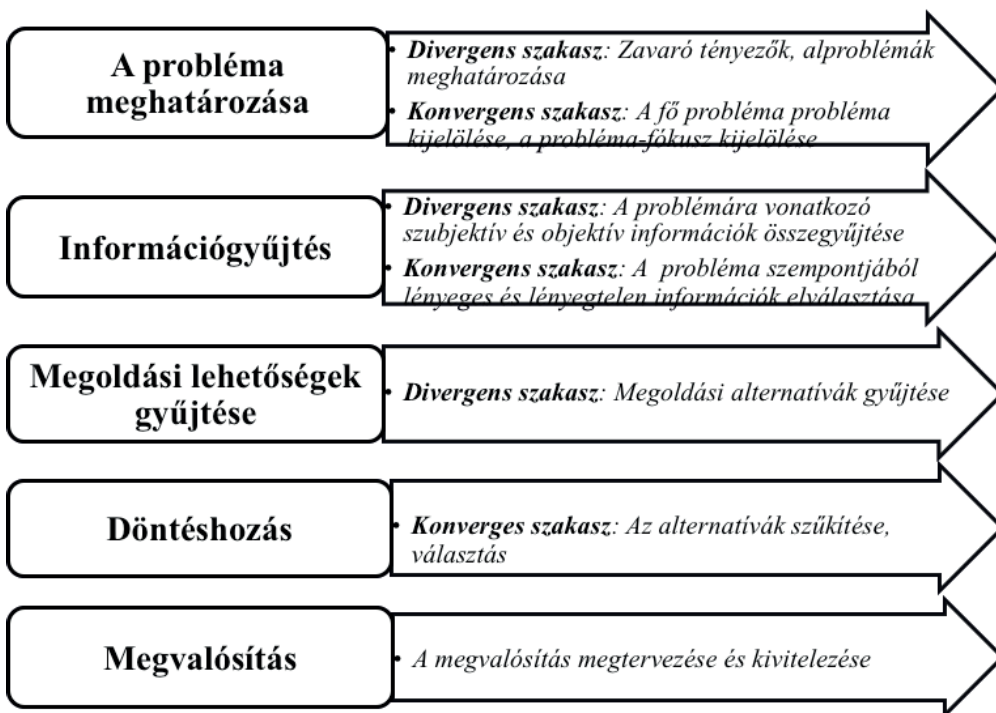
Több tudományterület képviselői is egyetértenek abban, hogy a problémamegoldás folyamata egymástól elkülöníthető gondolkodási, cselekvési fázisokra, problémahelyzet típusától és részletezéstől függően 4-7 lépésre osztható, tehát jellegzetes, leírható, lineáris lépések láncolatából áll (v.ö.: Dewey, 1910; Wallas, 1926; Pólya, 1957; Lénárd, 1964). A fázisok elkülönítését azért célszerű hangsúlyozni, mert jól strukturálja a probléma meghatározása és megoldása közötti gondolkodási folyamatot (Kaszás György, 2011). Számos modell létezik (főként a vezetés és management szakterületén), mely problémahelyzetek megoldásához kapcsolódó stratégiák kialakításához, a deklaratív (mit?) és a procedurális (hogyan?) tudástípus összehangolásához nyújt segítséget. Ezáltal a modellek az elméleti tudás gyakorlatba való átforgatásához (tudástranszfer) is hozzájárulnak.

A modellek őseiként Wallas (1926) és Pólya (1957) modelljeit említi leggyakrabban a szakirodalom. A későbbi modellek az egyes fázisok neveiben, alrészekre bontásában vagy a fázisok hangsúlyozásában különböznek egymástól. A problémamegoldási folyamat általános lépései: a probléma és célmeghatározása, az információgyűjtés (ok-okozat elemzés), a lehetőségek számba vétele/új megoldások keresése, döntéshozás és megvalósítás (Lénárd, 1964). Az oktatási programban Edward de Bono 5 lépéses modelljét (de Bono, 1995) követjük (1. ábra).

	Angol eredeti (1995)	Magyar fordításban (2007 HVG Kiadó)
1.	To – Where do you want to get To?	EL (Probléma- és célmeghatározás)
2.	Lo – Look at the Problem	ÁT (Információk)
3.	Po – Possible Solutions	LE (lehetőségek)
4.	So – So what shall we Do?	KI (döntés)
5.	Go – Get Going	MEG (megvalósítás)

1. ábra: Edward de Bono öt lépéses modellje

A problémamegoldó folyamat során divergens (széttartó, kreatív) és konvergens (összetartó, kritikai) gondolkodási fázisok váltják egymást, melyet a 2. ábrával szemléltetnek. Az oktatási program az egyes lépésekhez tartozó gondolkodási folyamatokhoz nyújt technikákat, módszereket és vizualizációt támogató grafikus szervező eszközöket.



2. ábra: A problémamegoldó folyamat konvergens és divergens fázisai (saját ábra de Bono, 1995; Isaksen és Treffinger, 1985; Tóth, 2013 nyomán)

A probléma észlelése és meghatározása

A problémamegoldási folyamat kezdeti állapotát problémahelyzetnek, kiinduló állapotnak, kérdőhelyzetnek, problémafelvetésnek is nevezik. A problémamegoldási folyamatban ez a lépés a „honnan?” és „hová?” kérdésekkel a probléma és a cél pontos meghatározását segíti. Ebben a szakaszban felfogjuk és elfogadjuk, hogy problémahelyzettel állunk szemben, valamint kijelöljük gondolkodásunk fókuszát. Egy jelenség akkor válik problémává, amikor azt valaki, valamilyen okból, valahogyan annak észleli. Az észlelés szubjektív folyamat. A probléma jelenségének megléte vagy nem léte az egyén észleléséhez kötött, mivel minden problémahelyzetben személyes szubjektumával vesz részt. Az észlelés eredményét számos (szubjektív, szituatív, emocionális) tényező befolyásolhatja: az egyén személyisége, ingerküszöbe, a kora, a neme, a környezeti feltételek stb. Ugyanazt a jelenséget az egyik tanár problémának élheti meg, míg a másik csak feladatnak, a harmadik jelentéktelen problémának észlelheti, a negyedik jelentősnek.

A probléma meghatározását segíti, ha meg tudjuk állapítani, hogy kihez tartozik, kinek a problémája, és miért zavar az adott helyzet, illetve mi zavar benne pontosan (bővebben lásd: Gordon 1997). A probléma többféle módon való megfogalmazása (több szempontból, tágabb/szűkebb/egyszerűbb meghatározás, kérdés formában stb.) tovább árnyalhatja a kiinduló helyzetet. A probléma alproblémákra bontása is egyike a pszichológiában is jól ismert

problémamegoldó stratégiáknak. A probléma pontos azonosítása a célállapot megfogalmazása szempontjából is jelentős, hiszen amíg nem látjuk a problémát, célokat sem tudunk megfogalmazni. Ezért találó Charles F. Ketteringnek tulajdonított mondás: „Egy jól meghatározott probléma félig megoldott probléma”. Edward de Bono amerikai pszichológus a problémamegoldás kezdeti fázisát a probléma és célmeghatározáshoz köti (de Bono, 2007).

Az információgyűjtés technikái

Ez a lépése a problémamegoldás folyamatának a látható és láthatatlan, különböző minőséggel bíró és forrásokból származó információkra fókuszál. „Minden irányba körül kell néznünk” (de Bono, 2007. 134. o.). Mivel a pedagógiai helyzetek gyakran komplex, ezért intenzíven helyszíni helyzetek, sokat segíthet a kiindulásban a probléma egyértelműsítése, tisztázása, a kulcsfontosságú elemek azonosításával (v.ö.: Malouff, 2001). A szakértővé válás egyik fontos eleme ezen a ponton, az információk közötti hatékony szelektálásban ragadható meg. A párhuzamos gondolkodás (lateral thinking) lehetőséget ad arra, hogy a problémát különböző aspektusokból, de egymással párhuzamos módon vizsgáljuk. Ez a típusú gondolkodás segíti az információkeresést, információgyűjtést, információk analizálását, rendszerezését és feldolgozását. A lépéshez kapcsolódóan érdemes körbejárni a következő kérdéseket: Milyen helyzetben, milyen gyakran jelenik meg a probléma? Kiket érint? Milyen érzéseket kelt az érintettekben? A problémához kapcsolódó információk szétválasztása, tagolása, lebontása, a különböző minőségű (szubjektív és objektív) információk tudatosítása (érzelmek, tények, lehetőségek, félelmek stb.) fontos szerepet játszik a megoldási folyamatban.

A probléma reprezentációjánál, az ok okozatok feltárásának meghatározó szerepe van a megoldási folyamatban. A folyamathoz kapcsolódó kérdések: Hogyan alakult ki a probléma? Hogyan működött a helyzet a probléma észlelése előtt? Miben változott a helyzet a probléma észlelésétől kezdve? Az oksági kapcsolatok feltárása történhet a probléma előtti és a problémás helyzet összehasonlításával, az adatok táblázatba, ábrába rendezésével (ld.: Halszállka módszer). Az információk közötti oksági kapcsolatok feltárása a megoldási lehetőségek keresésével szoros összefüggésben van. A kognitív folyamatok közül az észlelés mellett a problémamegoldás sikerességéhez szorosan kapcsolódik az attribúció (ítéletalkotás, oksági tulajdonítás) pszichológiája (vö.: Heider, 1958; Kelley, 1967; Ross, 1977). Az észlelés szubjektív tényezői kiemelt szerepet kapnak a problémák azonosításánál, az oksági tényezők megállapításánál. Attól függően, hogy a tanár hogyan magyarázza egy adott pedagógiai problémahelyzet okát, változhat a megoldási stratégiája. Más stratégiát alkalmaz a tanár, ha önmagában látja a problémahelyzet kialakulásának okát, mást, ha a diákban, a diák szüleinek vagy a környezeti tényezőkben (osztálytársak, eszközök stb.). Érdemes azt is figyelembe venni, hogy az alapvető attribúciós hibák következtében hogyan torzul pedagógiai helyzetekben a probléma azonosítása és emiatt a megoldás sikeressége. A pedagógiai problémák hátterében számos esetben a tanulói és/vagy tanári igények sérülése áll, ezért érdemes ezekkel részletesebben foglalkozni a megoldási folyamat során.

Megoldási lehetőségek gyűjtése

A problémamegoldási folyamatban ez a lépés a „hogyan?”, „mivel?” kérdések köré épül. Ebben a gondolkodási fázisban történik az ötletek gyűjtése, előszelekciója, melyet éppen ezért de Bono teremtmény fázisnak nevez. Megoldási lehetőségeket fejlesztünk, eszközöket, embereket, javaslatokat, alternatívákat gyűjtünk a célunk eléréséhez. Produktív, kreatív, divergens, laterális azaz széttartó gondolkodás jellemzi ezt a szakaszt. Ez a problémamegoldó folyamat egyik kulcspontja, hiszen új helyzetekre új megoldásokat kell találni. A kreatív gondolkodás a pedagógusi munkában nélkülözhetetlen. Új helyzetek megoldását jelentősen befolyásolja a gondolkodás folyékonysága (fluencia), rugalmassága (flexibilitás), eredetisége (originalitás), a gondolat újrafogalmazása (redefiniálás), kidolgozása (elaboráció) és problémaérzékenysége (szenzitivitás) (Guliford és Hoepfner, 1971).

A kialakult sémák segíthetik, de gátolhatják (lásd. funkcionális kötöttség: Lénárd, 1964. 96-103. o.) is a produktív gondolkodást. A rugalmas gondolkodás elősegíti a transzfer jelenlétét azaz, hogy „az egyén a nála kialakult és készség formájában rögződött műveleteket új feltételek között más feladatok megoldásakor is alkalmazza” (Lénárd, 1964. 154. o.).

A problémahelyzetből való kibillenést a változás vagy változtatás okozza. Mi javíthat a helyzeten? Hogy hogyan, és mit változtassunk meg (hozzáállásunkat/körülményeket/másik embert stb.), abban segítenek a megoldási lehetőségek gyűjtését segítő modellek. De Bono (2007. 187. o.) provokációnak nevezi azt a fajta „teremtő gondolkodást”, mely az eredeti helyzet szándékos kibillentésére irányul új lehetőségek felfedezése érdekében. A provokációs gondolkodáshoz tartozik a „megfordítás” technikája, amikor a dolgok normális irányát gondolatban ellenkezőjére fordítjuk, hogy megfigyeljük, milyen hatásokat generál. A „túlzás” technikájával a helyzet egy adott jellemzőjének csökkenthetésével vagy éppen növelésével kaphatunk új információkat. A „torzítás” a helyzet viszonyrendszerének módosításával járulhat hozzá új megoldások felfedezéséhez.

Az Alex F. Osborn (1953) nevéhez fűződő majd Bob Eberle (1984) által kidolgozott SCAMPER módszer több problémamegoldó stratégiát sűrít, köztük az imént említett provokációkat is. A betűszó hét gondolkodási eljárást takar: S = Substitute (behelyettesítés), C = Combine (egyesítés, kombináció), A = Adapt (átvétel, alkalmazás), M = Magnify (módosítás, túlzás), P = Put to Other Uses (szokatlan használat), E = Eliminate (selejtezés), R = Rearrange (átcsoportosítás). Az eljárások indokoltságát kognitív pszichológiai kutatások is igazolják. Az „Adaptation” (átvétel) és Substitute (behelyettesítés) kifejezések az analogikus leképezéséhez (Holoak, 1985; Keane, 1987) hasonló, múltbeli tapasztalatokat figyelembe vevő kognitív tevékenységeken alapulnak. A „Put to other uses” (szokatlan használat, nézőpont) eljárás a funkcionális kötöttség feloldásához segít hozzá. A „Rearrange” (átcsoportosítás/felcserélés) eljárás a probléma újrastukturálását mozdíthatja elő (vö.: gestalt kutatások).

Edward de Bono Ötletlegyező módszere az eszköz-cél-elemzésének elméletére a célok alcélokra bontására épül (vö.: Newell és Simon, 1972). A cél értelmezésében olyan törekvés vagy szándék, ahová az egyén el szeretne jutni. A cél tágabb (átfogó cél) és szűkebb (konkrétabb) meghatározása, a cél alcélokra bontása segíti a cél helyes meghatározását. Különböző célmeghatározások eltérő megoldásokat igényelnek, ezért nagyon fontos a helyes célfókusz. Az ötletlegyező módszere rámutat arra, hogy minél jobban leszűkítjük az átfogó célt, annál jobban közelítünk a konkrét megoldások felé.

Döntéshozás

A problémamegoldó folyamatban ez a lehetőségek értékelése, az ötletek közötti választás, a szűkítés, a döntés fázisa. Döntési helyzetben két vagy több lehetőséget hasonlítunk össze, és a mérlegelést követően választunk közülük egyet a megvalósítás céljából. A döntés olyan objektív kényszer, amelynek tünete a probléma, a forrása pedig a célok és az adottságok között fennálló ellentmondás. A döntést szubjektív és objektív feltételek egyaránt befolyásolják, és mindig jövőorientált irányultságot fejt ki a jelenben (Horváth, 2002; Hanyecz, 1994; Bógel és mtsai, 2002). Ezért az egyes döntések lehetséges jövőbeli következményeinek átgondolása központi szerepet kap a mérlegelés során. A jövőkerék Jerome Glenn (1972) által kifejlesztett grafikus szervező, mely a különböző ötletek és döntések, közvetett illetve közvetlen következményeinek átlátásában nyújt segítséget. A pro-kontra Kurt Lewin (1951) nevéhez kötődő módszer egy adott helyzet változását befolyásoló hajtó- és fékezőerők, kényszerítő és korlátozó tényezők összeírásával segíti a mérlegelést. Nagyon hasonló módszer Benjamin Franklin nevéhez kötődő Franklin-mérleg, mely egy adott lehetőség, helyzet előnyeinek és hátrányainak, mellette és ellene szóló érvek összegyűjtésére alkalmas.

A döntések tudatos átgondolásával elkerülhető, hogy a célravezető megoldás helyett a kényelmes megoldást válassza az egyén. A tudatos választások felhívják a figyelmet a kockázatokra, veszélyekre is, amelyeket ezáltal kontroll alatt lehet tartani a megvalósítás során.

A pedagógus kutatások egy része a tanári döntések megfigyelésére, elemzésére irányult a 70-es évektől. Számos kutató döntések meghozatalának és végrehajtásának folyamatként értelmezte a tanítást (v.ö Shavelson, Berliner). A tanári döntések két fő típusának jellemzőit a 3. ábra szemlélteti. A tanulmányban bemutatásra kerülő oktatási program a tanórát megelőző és azt követő pedagógiai döntések hatékonyságát igyekszik különböző technikákkal befolyásolni. Azonban a problémák átlátása, tudatos elemzése, átgondolása, az azonnali döntést igénylő (tanórai) helyzetek megoldására is pozitívan hat.

	A döntéshozási helyzet és folyamat jellemzői	
A döntéshozás ideje (Jackson, 1968; Clarc and Peterson, 1986)	Tanóra alatt ("interactive")	A tanórát megelőzően és követően ("preactive"; "pstactive")
Tudatosság szintje (Broadbent, 1977)	Ösztönös, intuitív döntés ("out of awareness")	Tudatos, racionális döntés ("with awareness")
A döntéshozásra fordított idő (Sutcliffe and Whitfield, 1979)	Azonnali, rövidtávú ("Short-term")	Hosszútávú, tervezett ("Long-term")
A reflexió típusa (Schön, 1983)	Cselekvés alatti reflexió („Reflection in action")	Cselekvésről való reflexió („Reflection on action")
A döntés módja (Brown and McIntyre, 1993)	Hirtelen, spontán, rutin és sémás gondolkodás segítségével	Tervszerű válogatással

3. ábra: Tanári döntések típusai és jellemzői

A döntés megvalósítása

A problémamegoldási folyamat utolsó szakasza, a cselekvés, a döntés megvalósítása, illetve döntéseink következményének elemzése, kezelése. A döntést követően érdemes pontosan átgondolni miért, mikor, mit, kivel, hogyan tervezünk a helyzet megoldása érdekében. A tervezés „nem jelent mást, mint a célok és az előre meghatározott sikerkritériumok ismeretében hozott döntések és cselekvések programját, a rendelkezésre álló idő, az azonosított források, a tisztázott felelősség, a résztvevő egyének és csoportok összefüggésében” (Bárdossy, 2002).

A megvalósítást követő reflektív értékelés pedig támogatja az egyént abban, hogy levonja a következtetéseket, tanuljon saját pozitív és/vagy negatív tapasztalataiból. A célok és az eredmények összevetésekor kiderül, hogy mennyire volt hatékony a megoldás. Mi az, ami működött? Mi az, ami nem? Mi lehet ezeknek az oka? A problémamegoldási folyamatnak ez a szakasza alkalmas arra, hogy a folyamat egyes lépéseit áttekintsük, ellenőrizzük. A gyakorlati pedagógiai tudás ezen tevékenységek által alakul, fejlődik. A megoldások sikerességét számos tényező befolyásolja: a probléma valódi gyökerének megtalálása; a probléma pontos megfogalmazása; helyes célkijelölés a rendelkezésre álló információk minősége és mennyisége; a helyzet, a körülmények és lehetőségek megfelelő felmérése, számbavétele stb. Ha a megoldás következménye nem felelt meg az elvárásoknak Argyris és Schön (1974) szerint nem elég viszszalépni a megoldási lehetőségekhez (vö: egy hurkos tanulás). Amennyiben nem a megfelelő következmények után a probléma kialakulásában szerepet játszó meghatározó tényezőket (értékek, hiedelmek) is érdemes felülvizsgálni (vö: két hurkos tanulás).

2. PROBLÉMAMEGOLDÓ GONDOLKODÁST SEGÍTŐ TECHNIKÁK ALKALMAZÁSA A TANÁRKÉPZÉSBEN

Pedagógusképzésben résztvevő hallgatók problémamegoldó gondolkodásának fejlesztése címet viselő képzési anyag legfontosabb célja, hogy segítse a jelöltek pedagógiai és pszichológiai elméleti ismereteinek gyakorlatban való átforgatását, alkalmazását a számukra problémát jelentő iskolai helyzetekben, fejlessze gyakorlati pedagógiájukat. A program tartalmi fókuszja a jelöltek saját tanítási gyakorlatában megjelenő kihívások (problémák), élmények elemzése és megoldása problémamegoldást és döntéshozást segítő, tartalomfüggetlen modellek, módszerek és a hozzájuk kapcsolódó grafikus szervezők megismerésével és alkalmazásával.

A pedagógiai tudás tartalma évtizedek óta kiemelt témája a tanári munkával és tanárképzéssel összefüggő nemzetközi és hazai kutatásoknak (vö.: Elbaz, F. 1983; Shulman 1987, Calderhead, J. 1991, Falus 2004, 2006a, 2006b, 2010).

A gyakorlati (mesterségbeli, szituatív, cselekvésben megnyilvánuló) tudást a tanárok saját tapasztalataik alapján, a helyzetekre való folytonos reflexióval alakítják ki (Falus, 2004. 91. o.). Ugyanakkor a szakirodalmi utalások arra is felhívják a figyelmet, hogy ez a fajta tudástípust sokszor az elméleti (akadémiai, tanárképzésen elsajátított) tudástól szinte függetlenül, a valós tapasztalatokból kialakított rutinok rendszeréből jön létre (Falus, 2001. 24. o.). Az a gyakorlati pedagógia, amit ez az oktatási program fejleszt, a tudás átforgatásával (tudástranszfer) valódi kapcsolatot teremt elmélet és gyakorlat, deklaratív (mit?) és a procedurális (hogyan?) tudás, illetve a pszichológia, a pedagógia és a szakmódszertan területe között.

A kezdő tanárok a tanítási gyakorlat során számos olyan kihívással, problémával szembesülnek, melyekre a tapasztalat és a rutin hiányában nincs kialakult megoldási sémájuk. Ezeket az általuk megélt eseteket vesszük nagyító alá a kurzus során. A szeminárium keretében olyan tartalomfüggetlen mentális modellekkel dolgozunk, melyek nem konkrét megoldásokat kínálnak, hanem irányítják a megoldás megtalálásához vezető gondolkodási folyamatot, hozzájárulnak a rövid és hosszú távú hatékony tervezéshez. A problémamegoldást és döntéshozást segítő modellek alkalmazásával a jelöltek képesek lesznek a probléma és a hozzá kapcsolódó cél pontos meghatározására, az információk számbavételére, új lehetőségek megalkotására, önálló stratégiák kialakítására, saját problémahelyzeteik megoldására. A problémahelyzet különböző lépéseinek, aspektusainak elkülönítésével a résztvevők fölülről tekinthetnek rá egy őket érintő problémára ahelyett, hogy sztereotípiákban gondolkodnának, vagy elvesznének a részletekben. Továbbá lehetőséget biztosít arra, hogy elhelyezzék a problémát egy nagyobb rendszerben, meglátva az összefüggéseket az adott helyzet egyes elemei között. A saját, és mások cselekedeteire, gondolkodására való reflektálás illetve a saját tudásról, gondolkodási folyamatáról való gondolkodás (metakogníció) szerves részét képezi az egyes óráknak. Ezáltal a program felkészíti a kurzus résztvevőit arra is, hogy képesek legyenek egyéni fejlődési célokat megfogalmazni, és ezekhez kapcsolódó tervet kialakítani, mely elengedhetetlen a későbbi folyamatos szakmai fejlődéshez, a saját életpálya tudatos kialakításához.

1. 2. 1. Példák a programban alkalmazott feladatok közül

Honnan jöttem, mit hozok?

Az oktatási program első nagyobb egysége a résztvevők tanári problémamegoldáshoz kötődő előzetes tapasztalatainak és az arra épülő nézeteiknek feltárása. A pedagógiai helyzetekhez kapcsolódó sémák és forgatókönyvek rutinos alkalmazása a tapasztalt tanárok hatékony problémamegoldó tevékenységének alapját képzik. A hallgatók ezért számos ilyen sémával találkoznak iskolás éveik során. Ezek a sémák jelentősen befolyásolják nézeteik kialakulását, illetve később saját pedagógiai gyakorlatukat (Gonhofer és Nahalka, 2001. 28. o.). Az előzetes tapasztalatok és ismeretek egy adott helyzettel kapcsolatban egyrészt elősegíthetik,

másrészt gátolhatják a problémák megoldását. A korábban tapasztalt tanári viselkedésminták elemzésének éppen ezért kiemelt szerepe van a saját pedagógiai problémamegoldó gondolkodás és gyakorlat fejlesztésében.

Mintafeladatok

1. Családi értékrend – saját pedagógiai cél

A feladat célja, hogy a résztvevők átgondolják, milyen értékek mentén nevelkedtek, és ezek közül melyek azok, amelyek saját tanítási gyakorlatukban is megjelennek. A hallgatók feladata, hogy a következő csoportokból (szűk család; tágabb családi kör; iskola) olyan személyekre gondoljanak, akik (akár pozitív akár negatív értelemben) meghatározó szerepet töltek be a nevelésükben, személyiségfejlődésükben és töltsék ki a táblázatot. Érdemes összehasonlítani, hogy ezek közül mely értékek, módszerek jelennek meg a saját pedagógiai célok között. Ezt követően a vezető irányításával közösen megbeszélik, kinek mi volt a legérdekesebb, vagy milyen felismeréseket rejtett a feladat elvégzése (Kósáné és Horányi, 2006. 29-31. o. alapján).

	<i>Ki?</i>	<i>Mit várt el tőlem?</i>	<i>Milyen módszerekkel?</i>	<i>Egyetértetek ezekkel? /Miért?</i>
<i>Szűk család (szülők, testvérek)</i>				
<i>Tágabb család (nagy szülők, nagy néni stb.)</i>				
<i>Iskola (tanárok)</i>				
<i>Én mit várok el a gyerekektől?</i>				
<i>Hogyan szeretném ezt elérni?</i>				

4. ábra: Sablon a Családi értékrendek – saját pedagógiai cél c. feladathoz (Orgoványi-Gajdos 2015)

1. Iskolás éveim – Jól és rosszul megoldott osztálytermi helyzetek

A feladat során a résztvevőknek lehetőségük nyílik átgondolni, melyek azok a meghatározó tanár-élmények, amelyek egy-egy problémahelyzethez kapcsolódóan megmaradtak bennük.

A feladatokat először egyénileg töltik ki a hallgatók. Ezt követően a csoport kiválaszt és megvitat néhány konkrét esetet! Ki találkozott már hasonló megoldással saját tanárainál? Náluk mennyire bizonyult hatékonynak a megoldás?

Ödézzen fel név nélkül olyan problémahelyzetet saját iskolás éveiből, melyet a tanár ön szerint jól kezelt!

- *Mi volt a kiinduló helyzet?*
- *Hogyan oldotta meg a tanár?*
- *Miért tartja jónak a megoldást?*

Ödézzen fel név nélkül olyan problémahelyzetet saját iskolás éveiből, melyet a tanár ön szerint rosszul kezelt!

- *Mi volt a kiinduló helyzet?*
- *Hogyan oldotta meg a tanár?*
- *Miért tartja jónak a megoldást?*

5. ábra: Sablon az Iskolás éveim - Jól és rosszul megoldott osztálytermi helyzetek című feladathoz (Orgoványi-Gajdos 2015)

Milyen rendszerben gondolkodjak?

A program második egységében a problémamegoldó gondolkodás folyamatát, és az ahhoz kapcsolódó lineáris modelleket ismerik meg a résztvevők. A feladatok célja, hogy a résztvevők átlássák a problémamegoldás főbb lépéseit, jellemzőit, a problémamegoldó gondolkodás rendszerét, ciklikusságát. Megértsék, hogy a tervezés során milyen szerepe van a gondolkodást segítő modelleknek. Átlássák, hogy a problémamegoldás mely fázisai igényelnek konvergens (kritikai, széttartó) és mely fázisai divergens (kreatív, laterális) gondolkodást.

Mintafeladatok

1. a) Helyüket kereső szavak

A hallgatók kis csoportokban dolgoznak. A csoportok megkapják az alábbi fogalmakat. Feladat az, hogy a csoport tagjai valamilyen logika mentén közösen csoportosítsák a fogalmakat, és a végeredményt egy plakáton ábrázolják. A feladat lényege, hogy a résztvevők maguk alkossák meg a fogalmak és kategóriái közötti összefüggéseket. Miután a csoportok elkészültek a kategorizálással, a vezető irányításával megbeszéljük a kategorizálás logikáját, a hallgatócsoportok eredményei közötti hasonlóságokat és különbségeket.

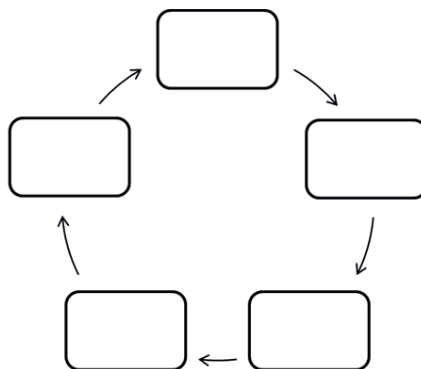


6. ábra: A problémamegoldó folyamat lépéseivel kapcsolódó fogalmak (Orgoványi-Gajdos 2015)

1. b) Lépésről-lépésre

A feladat során a problémamegoldás egyes fázisait sorra vesszük Edward de Bono öt lépés modellje alapján (de Bono 2007). A vezető lépésenként haladva a csoport tagjainak közreműködésével elhelyezi az előző feladatban használt kifejezéseket.

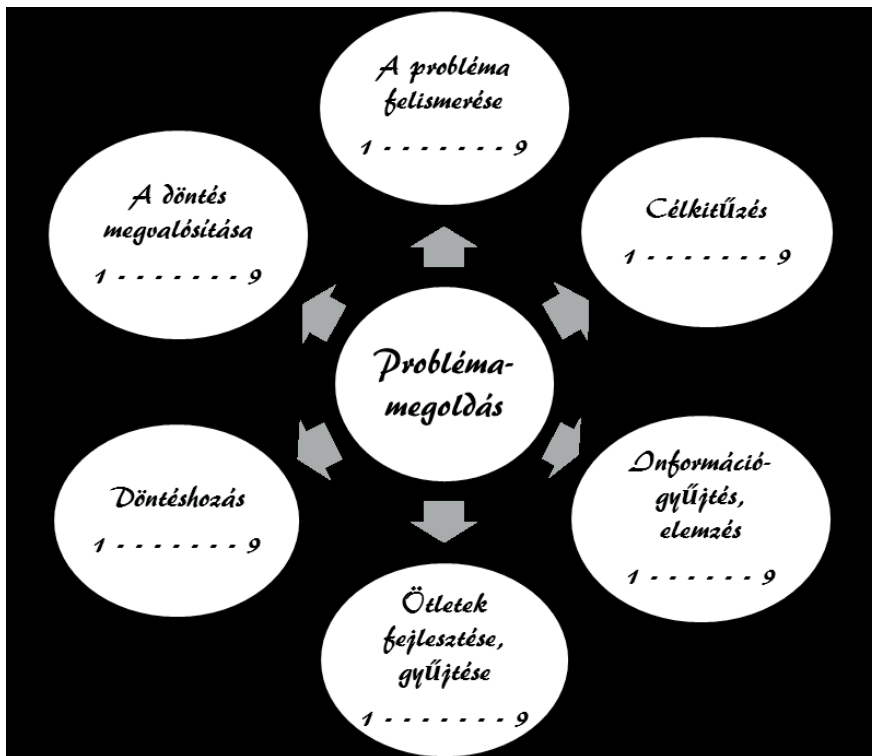
1. EL (Probléma- és célmeghatározás): probléma, jelen állapot, fókusz, probléma meghatározás
2. ÁT (Információk): ok, okozat, elemzés, információ, analízis, érzelmek, információszerzés, tények, összefüggések, adatgyűjtés, következtetés, kontextus, érintettek
3. LE (Lehetőségek): alternatívák, veszély, ötletek, előnyök, hátrányok, szintetizálás, analógia, fejlesztés
4. KI (Döntés): mérlegelés, szelektálás, döntés
5. MEG (Megvalósítás): megoldás, cél, kívánt állapot, megvalósítás, végrehajtás, cselekvés, értékelés, stratégia, tervekészítés, ellenőrzés



7. ábra: Problémamegoldó kör a Lépésről lépésre c. feladathoz

2. Mennyire vagyok hatékony?

A résztvevők a sablon kitöltésével át tudják gondolni, hogy mennyire hatékonyak, sikeresek a problémamegoldás egyes lépéseinél, amikor pedagógiai kihívással szembesülnek.



8. ábra: Sablon a Mennyire vagyok hatékony? c. feladathoz (Orgovánai-Gajdos 2015)

Mi a probléma?

A feladatcsokor célja, hogy a résztvevőkben tudatosuljon a probléma fogalmának szituatív és szubjektív jellege. A probléma jelenségének megléte vagy nem léte az egyén észleléséhez kötött. A feladatok rávilágítanak arra, hogy egy adott helyzetet többféle módon is észlelhetünk és megfogalmazhatunk. Az észlelés és a probléma pontos meghatározása nagymértékben befolyásolja a cél kijelölését és a hatékony megoldás megtalálását.

Mintafeladatok

1. Miért zavar?

Minden hallgató leír egy olyan pedagógiai helyzetet, amit jelen pillanatban problémásnak érez. Ezt követően egyénileg átgondolják, hogy az adott helyzetben mi zavarja őket leginkább. Ezzel pontosan rá tudnak mutatni arra, hogy a jelenség számukra miért jelenthet problémát.

***A helyzetben engem
zavaró tényezők:***

1.

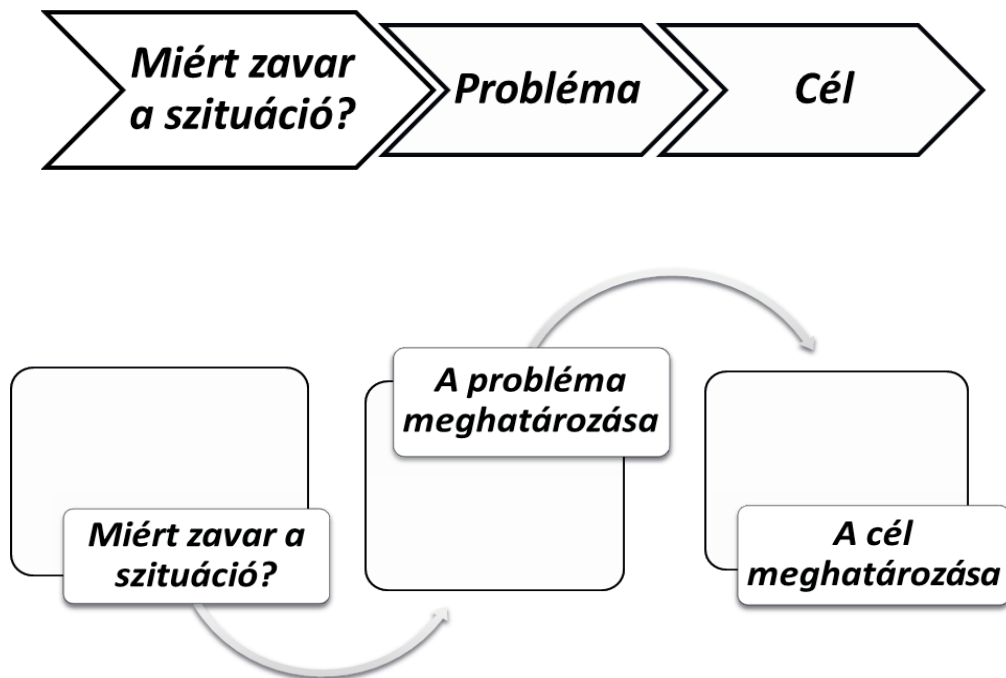
2.

3.

9. ábra: Sablon a Miért zavar c. feladathoz (Orgoványi-Gajdos 2015)

2. Mi a probléma, és mi a cél?

A zavaró tényező meghatározását követően a hallgatók leszűkítik, a lehetséges problémák körét és kijelölik a problémafókuszot. Ezzel a kívánt állapot (cél) pontos megfogalmazása mindezek segítségével már könnyebb lesz.



10. ábra: Sablon a probléma és cél meghatározásához (Orgoványi-Gajdos 2015)

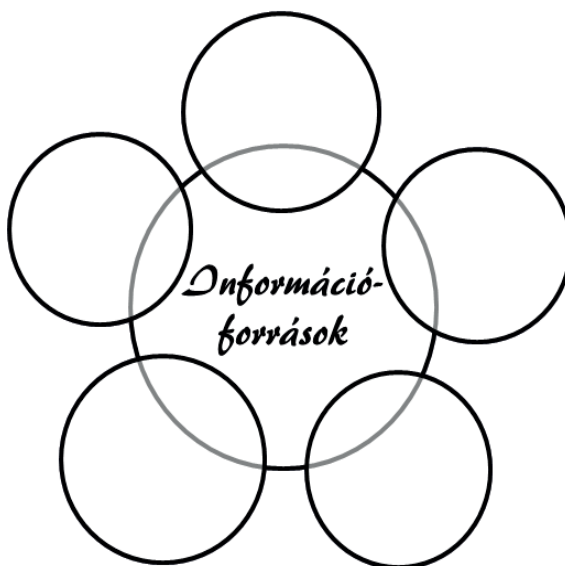
Ássunk a mélyére!

Ebben az egységben az észlelés kerül középpontba. A feladatok által a résztvevők összegyűjtik a problémahelyzet észlelését meghatározó (pedagógusi, tanulói, környezeti) tényezőket, információkat. A hallgatók megismerik a párhuzamos gondolkodás fogalmát és jelentőségét és megtanulják elkülöníteni a problémát meghatározó (szubjektív és objektív) tényezőket, valamint egymástól. Ezzel az ok-okozati összefüggések feltárása is sokkal eredményesebbnek bizonyulhat.

Mintafeladatok

1. Információforrások

A hallgatók a kiválasztott problémahelyzethez megjelölik azokat a forrásokat, ahonnan információt gyűjthetnek. A feladat tudatos átgondolása során olyan források is előkerülhetnek, amelyek eredetileg nem is gondoltak a résztvevők.



11. ábra: Sablon az Információforrások c. feladathoz (Orgoványi-Gajdos 2015)

2. Tények és érzések

A feladat során a résztvevők megpróbálják elkülöníteni a problémához kapcsolódó különböző minőségű információkat. A feladat célja tudatosítani egy pedagógiai helyzet megítélésakor az objektív és a szubjektív elemeket. A résztvevők feladata, hogy a megbeszélte pedagógiai helyzettel kapcsolatban kitöltsék a táblázatot, majd a tapasztalatokat a vezető irányításával közösen megvitassák.

Objektív adatok		
Információk, tények	Mit tudok (hol, kivel, mikor, mi)?	Honnan, kitől szereztem az információt?
Tisztázandó kérdések	Mit nem tudok?	Milyen információkra van szükségem?

Szubjektív adatok			
Érzések	Ki az érintett?	Mit érez?	Honnan gondolom?
Vélemény, feltételezés, benyomás	Ki?	Mit feltételez, hisz?	Honnan gondolom?

12. ábra: Sablon a Tények és érzések c. feladathoz (Orgoványi-Gajdos 2015)

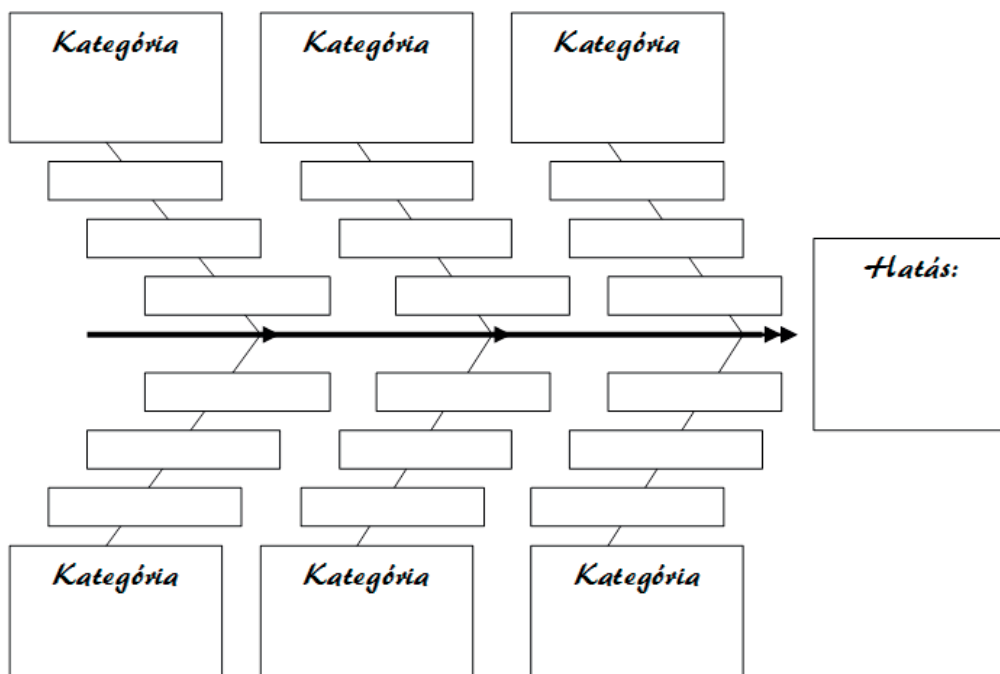
3. Bújjunk a bőrébe!

Minden történet elmesélhető többféleképpen, attól függően, hogy ki meséli, miért meséli, hogyan meséli. A feladat elvégezhető egyénileg vagy párban. Válasszák ki a résztvevők az egyik érintettet, és próbálják meg beleképzelni magukat a helyébe! Vajon ő hogyan mesélné el a szituációt? Hogyan érzi magát a helyzetben? Milyen véleménye van a történetekről? Milyen

megoldási javaslatokat mondana a helyzetre? A feladat tapasztalatait a kurzusvezető irányításával osztják meg egymással a hallgatók.

4. Halszálka-elemzés

A halszálka módszer Kaora Ishikawa, japán professzor nevéhez kötődik és az információk strukturálását segíti (Kaszás 2011). A feladat célja a problémához vezető okcsoportok, majd azokon belül a konkrét okok meghatározása. A hallgatók az előző feladatban összeírt és csoportosított okok és a hozzájuk kapcsolódó okozatok közötti összefüggéseket halszálka ábrán jelenítik meg egyénileg. Ezután rangsorolják azokat kiemelve a legjelentősebb okokat. A feladat végeztével a csoporttagok megbeszélik, ki, mire jutott.



13. ábra: Sablon a Halszálka-módszerhez (Orgoványi-Gajdos 2015)

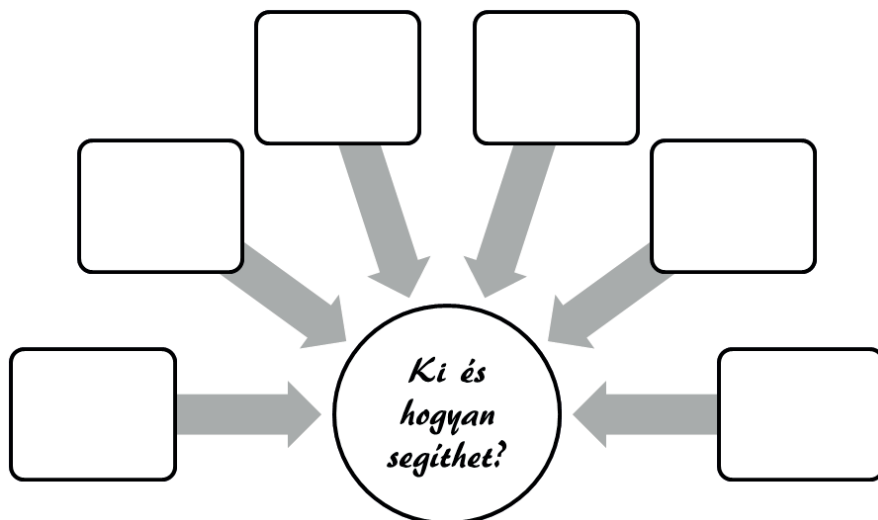
Hogyan tovább?

Ebben a gondolkodási fázisban a kreatív (széttartó, divergens) gondolkodásnak van kiemelkedő szerepe. Ezért olyan feladatokat gyűjtöttünk ide, amelyek hozzásegítik a résztvevőket ahhoz, hogy rendhagyó struktúrákban, módszerekben, nézőpontokból gondolkodva megoldási lehetőséget gyűjtsenek, illetve a már meglévő pedagógiai-pszichológiai ismereteiket új helyzetekben alkalmazzák.

Mintafeladatok

1. Kihez fordulhatok?

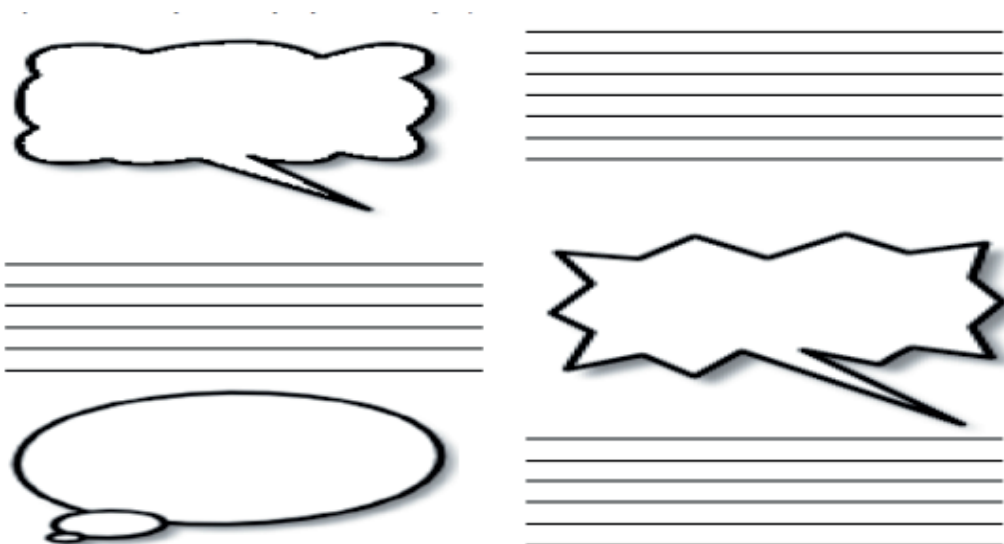
A hallgatók párokban, fűrtábra segítségével összegyűjtik azokat a külső forrásokat (kollegák, pedagógus munkáját segítő szakemberek, szakirodalom, szülők, gyerekek stb.), ahová segítségért fordulhatnak egy problémás helyzetben.



14. ábra: Sablon a Kihez fordulhatok c. feladathoz (Orgoványi-Gajdos 2015)

2. Vajon ő mit mondana?

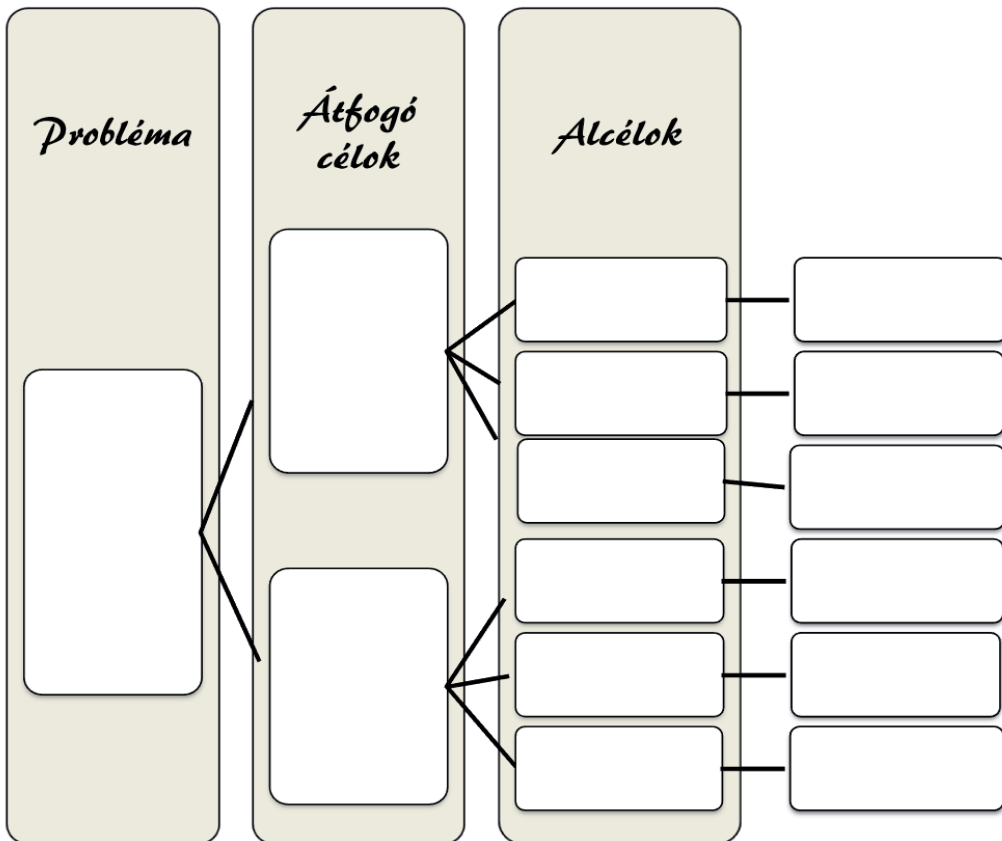
A feladat célja, hogy a résztvevők más emberek (akár valós akár fiktív: regényhősök, filmszereplők stb.) bőrébe bújva, az ő nézőpontjukból tekintve a problémára új megoldásokhoz jussanak (Coombes, 2012. 99. o.). A szereplők kiválasztását követően a résztvevők leírják, hogy milyen, a bemutatott problémához kapcsolódó mondatok, reakciók hangozhatnak el az illető személytől. A következő lépés, hogy ezeket a lehetséges megnyilatkozásokat a résztvevők a mondatok mellett elemzik. Milyen szempontból nézett rá a problémára a kiválasztott személy? Milyen üzenetet hordoz a lehetséges reakciója? Milyen többletinformációkhoz (szemlélet, módszer, megoldási lehetőség stb.) jutottunk ezáltal?



15. ábra: Sablon a Vajon ő mit mondana? c. feladathoz (Orgoványi-Gajdos 2015)

3. Ötletlegyző

A feladat célja, hogy a hallgatókban tudatosuljon, hogy cél szűkítése illetve tágítása segíthet nekik a fókusz megtalálásában. A hallgatók a pedagógiai problémahelyzetre célmeghatározás készítenek Ötletlegyző módszerrel (de Bono, 2007. 72. o.). A célokat alcélokra bontják, majd azokhoz is további alcélokat határoznak meg. Minél konkrétabb az alcélok megfogalmazása, annál jobban egybeesik a megoldásokkal. Az ötletlegyző de Bono elképzelése szerint balról jobbra halad. Ugyanakkor az ábrázolás megkönnyítése érdekében jobbról balra haladó sablont alakítottunk ki.



16. ábra: Sablon az ötletlegyzőhöz (Orgoványi-Gajdos 2015)

4. SCRAMPER módszer

A résztvevők a SCAMPER módszer (v.ö.: Osborn 1953; Bob Eberle 1972, 1984, Obermayer-Kovács és Magyar 2012) alkalmazásával, a problémahelyzethez kapcsolódó gondolkodási műveleteket (behelyettesítés, kombináció, adaptáció, túlzás, selejtezés stb.) hajtának végre, és ezáltal jutnak megoldásokhoz, új lehetőségekhez.

Kognitív művelet	Segítő kérdések	Ötleteim
Substitute (behelyettesítés): kicserél, újranevez, újrapozicionál, átveszi a helyét	Kit vagy mit (szereplőket, tárgyakat, szabályokat, érzéseket stb.) lehet mással helyettesíteni, kicserélni egymással a problémahelyzetben?	

Kognitív művelet	Segítő kérdések	Ötleteim
Combine (kombináció): csatlikozik, összeköt, összekever	Korábban semmilyen kapcsolatban nem álló ötletek/témák/célok/emberek összekapcsolása. A helyzet, probléma mely részeit, ötleteit lehet kombinálni?	
Adapt (adaptáció): hozzácsokik, elfogad, átvesz, kicserél, másol, hasonlít, ismerős-sé tesz, transzformál	Milyen más területeken hatékony módszerek, folyamatok, megoldások alkalmazása lehetséges az adott helyzetben? Hogyan oldaná meg más ezt a szituációt? Mit és hogyan tudnék profitálni más hasonló helyzetekből?	
Magnify (módosítás/eltúlzás): növel, csökkent, eltúloz, minimalizál	Milyen új megoldásokat hoz a probléma elvont, groteszk felnagyítása? Meg lehetne-e változtatni a probléma aspektusainak jellemzőit? Mi lenne ha...?	
Put to other uses (szokatlan használat, nézőpont): felhasznál, játékba hoz	A problémahelyzethez kapcsolódó tárgyakat, személyeket, érzéseket milyen szokatlan/új módon használhatnám a helyzetben?	
Eliminate (selejtezés): kontrolál, lerombol, sűrít, elenged, egyszerűsít, limitál	Mi lényeges és mi a lényegtelen információ? Hogyan lehet leegyszerűsíteni/sűríteni/tömöríteni a problémát? A problémahelyzet melyik része vehető ki anélkül, hogy megváltozna a helyzet? Mit lehet kiküszöbölni?	
Rearrange (átcsoportosítás/felcserélés): megfordít, kifordít, kicserél, fejjel lefelé állít, visszajátssza, újraszervez	Mi történik, ha más oldalról, irányból nézzük a problémát? Ha felcseréljük a történések/ok-okozat sorrendjét? Ha átrendezzük az ismereteket/benyomásokat? Mi az ellenkezője a megoldandó problémának? Át tudjuk-e változtatni a negatívumokat pozitívumokká? Mi történik, ha feje tetejére állítjuk a helyzetet?	

17. ábra: Kérdések, támpontok a SCAMPER módszer alkalmazásához (Orgoványi-Gajdos 2015)

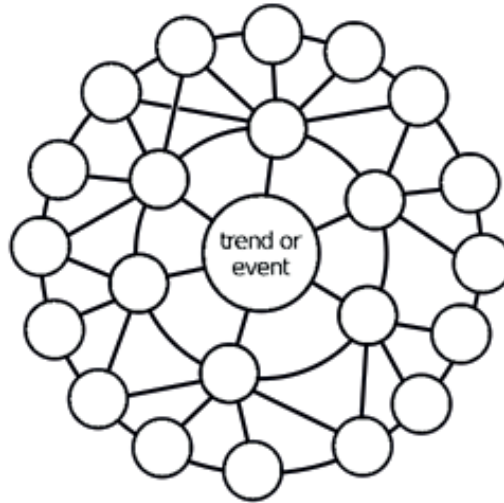
Melyiket válasszam?

A problémamegoldó folyamat egyik legfontosabb szakasza a lehetőségek szelektálása, a legcélszerűbb megoldás kiválasztása érdekében. Ebben a státuszban érnek össze a problémahelyzethez tartozó gondolkodási folyamatok. A pedagógiai helyzetek ritkán engednek meg megoldásokkal való kísérletezéseket, mivel az érintettek minden következő lépés hatással van. Ezért nagyon fontos a résztvevőkben tudatosítani a lehetőségek pontos átgondolását, azok jövőbeli lehetséges hatásait. Ezekhez nyújtanak az alábbi technikák.

Mintafeladatok

1. Jövőkerék

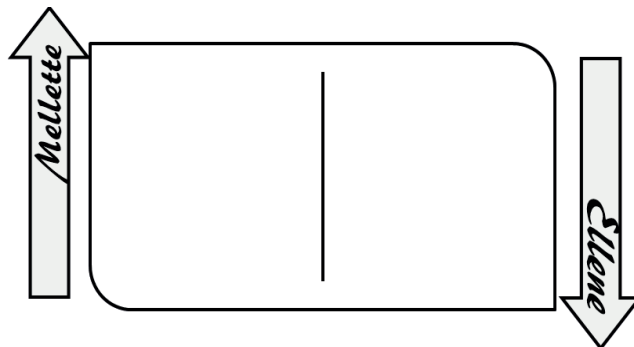
A feladat célja a döntések direkt és indirekt következményeinek feltérképezése és a lehetőségek rangsorolása. A résztvevők felvázolják az összegyűjtött megoldások lehetséges jövőbeli következményeit a jövőkerék sablon kitöltésével. Az első szintre kerülnek maguk a megoldási lehetőségek. A második szintre a lehetséges közvetlen következmények, a harmadik szintre azok lehetséges következményei (vö.: Jerome Glenn 1972). Ezt követően lehetőség nyílik a megoldások rangsorolására.



18. ábra: Sablon a Jövőkerék c. feladathoz Kép forrása: http://en.wikipedia.org/wiki/Futures_wheel

2. Pro – Kontra

A módszer egy adott helyzet változását befolyásoló hajtó- és fékezőerők összeírásával segíti a mérlegelést (vö.: Kurt Lewin, 1951). A résztvevők kiválasztják azt a két vagy három megoldási lehetőséget, ami leginkább működőképesnek bizonyulhat a helyzetben. Mindegyikhez külön összegyűjtik a mellette és ellene szóló érveket, majd ezután mérlegelik az egyes megoldások előnyeit és hátrányait. A feladat arra is nagyon jó, hogy felhívja a résztvevők figyelmét a megoldások nehézségeire, akadályozó tényezőire, így a megvalósítás során ezeket figyelem, kontroll alatt lehet tartani.



19. ábra: Sablon a Pro - kontra c. feladathoz (Orgoványi-Gajdos 2015)

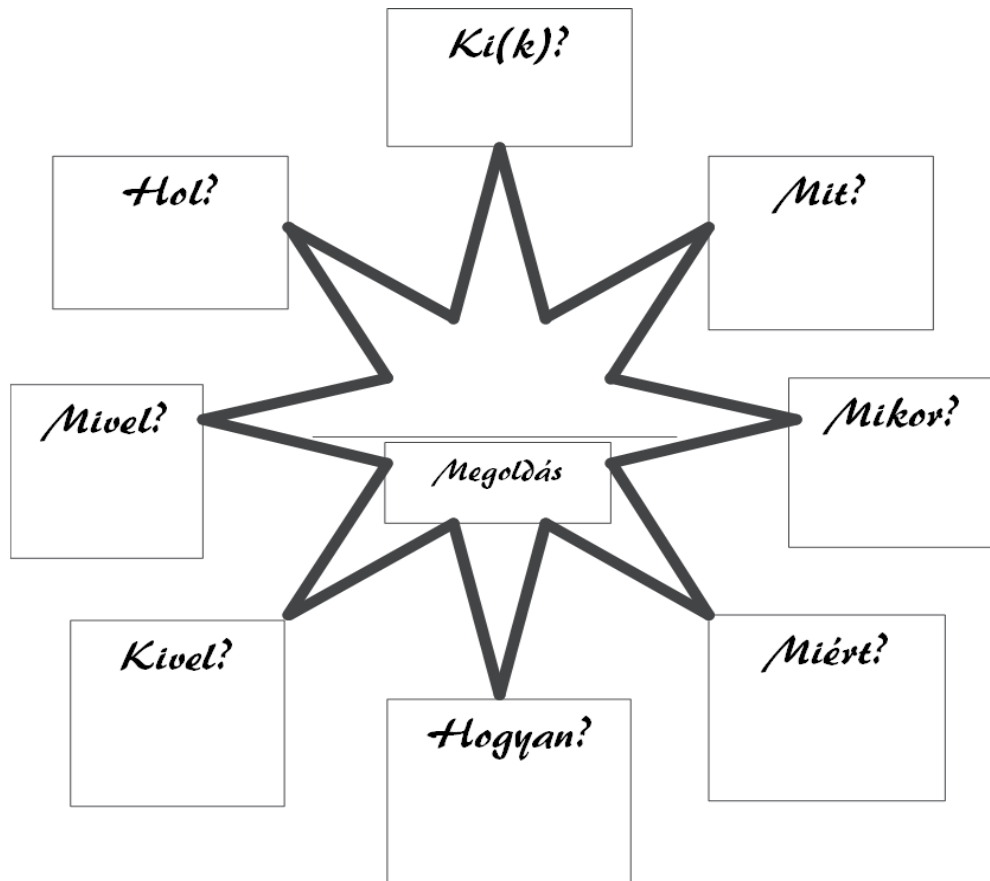
Jól döntöttem?

A folyamat utolsó lépésein a döntés megvalósításának megtervezését és kivitelezését értjük. Ezt követően a döntések megvalósítását követő reflektív elemzésből derül ki, hogy lezárult-e a problémamegoldó kör, vagy a megoldás a cél szempontjából nem bizonyult hatékonynak, és újra a lépések átgondolására van szükség.

Mintafeladatok

1. A megvalósítás tervezése

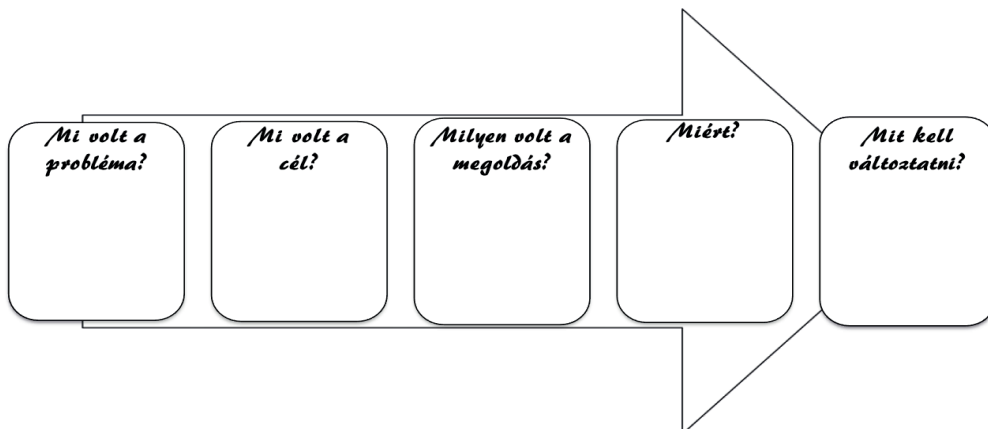
A feladat az ábra segítségével tudatosítja a problémából kiinduló és a célnak megfelelő választás megvalósításának helyét, idejét, módját, eszközeit.



20. ábra: Sablon megvalósítási stratégiához (Orgoványi-Gajdos 2015)

2. Mit terveztem? – Mi lett az eredmény?

A feladat alkalmas a cél és az eredmény összevetésére. A hallgatók egy adott helyzet megoldásával kapcsolatban kitöltik a táblázatot. A táblázat segít abban, hogy a célokat az eredményekkel összevessük, és ha kell, módosítsunk, változtassunk a megoldáson.



21. ábra: Sablon a Mit terveztem? - Mi lett az eredmény? c. feladathoz (Orgoványi-Gajdos 2015)

ÖSSZEGZÉS

A tanulmány a pedagógusképzésben résztvevő hallgatók problémamegoldó gondolkodásának fejlesztését célzó oktatási program elméleti és gyakorlati elemeit vázolta fel. Az oktatási program a képzési szakasznak a gyakorlótanítással egybeeső, vagy azt követő egységeihez illeszkedik. Ekkor ugyanis a hallgatók már rendelkeznek olyan valós tanítási tapasztalatokkal, amelyeket a kurzus során körbe lehet járni. A technikák, módszerek megismerése alapvetően a jelöltek által hozott esetek feldolgozásán keresztül történik. Ezen pedagógiai helyzetek során ér ugyanis össze az elmélet és a gyakorlat, a pedagógia, a pszichológia és a szakmódszertan területe. Az órák középpontjában így valós pedagógiai esetek különböző szempontú elemzése áll, ezért a kurzus az induktív tanulási-tanítási módszerek (eset alapú tanulás, probléma alapú tanulás) személetén alapul (vö.: Doyle 1990, Shulman 1992, Merseth 1996, Anderson és mtsai 1996, Duch és mtsai 2001). A képző szerepe a tanulási fizikális és szellemi környezetének megteremtésétől kezdve, a módszerek megismertetésén és a résztvevők tanulási folyamatának nyomon követése keresztül, az egyes tudáskonstrukciókra való reflektálásig terjed. A képző ilyen értelemben facilitátori, animátori szerepet tölt be, segíti a csoportgondolkodást, illetve az egyének saját probléma megoldási stratégiáinak kialakítását.

IRODALOM

ANDERSON, J. R., REDER, L. M., & SIMON, H. A. (1996). Situated learning and education. *Educational Researcher*, 25(4), 5-11.

ARGYRIS, C. AND SCHÖN, D. (1974): *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*, San Francisco: Jossey-Bass.

BÁRDOSSY ILDIKÓ (2002): *A curriculumfejlesztés alapkérdései. Távoktatási tananyag pedagógusok, pedagógusjelöltek számára a curriculumfejlesztés alapkérdéseinek tanulmányozásához és megoldási lehetőségeinek kipróbálásához*. PTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszék, Pécs – UNESCO Tanárképző Portál, ELTE Budapest

BERLINER, D. C. (2004): *Expert teachers: Their characteristics, development and accomplishments*. In R. BATLLORI I OBIOLS, A. E GOMEZ MARTINEZ, M. OLLER i Freixa & J. Pages i. Blanch (eds.), *De la teoria...a l'aula: Formacio del professorat ensenyament de las ciències socials* (pp. 13-28). Barcelona, Spain: Departament de Didàctica de la Llengua de la Literatura I de les Ciències Socials, Universitat Autònoma de Barcelona.

BERLINER, D. C. (1988): *The Development of Expertise in Pedagogy*. American Association of Colleges for Teacher Education. New Orleans.

BRANSFORD, J. D., ÉS STEIN, B. S. (1993): *The Ideal Problem Solver. A guide for Improving Thinking, Learning and Creativity*. W. H. Freeman and Company, New York.

DE BONO, E. (2007): *Tanítsd meg önmagad gondolkodni*, HVG Kiadó

BŐGEL ÉS MTSAI (2002): *Szervezési és vezetési ismeretek: elmélet és gyakorlat informatikusoknak*. Számalk Kiadó. Budapest.

CALDERHEAD, J. (1993): *The contribution of research on teachers' thinking to the professional development of teachers*, in: Day, C., Calderhead, J. and Denicolo, P. eds., *Research on Teacher Thinking: Understanding Professional Development*, London, Falmer Press.

CALDERHEAD, J. (1991). The nature and growth of knowledge in student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 7(5), 531-535.

COOMBES, F. (2012): *Önmotiváció*. Akadémia Kiadó

DAVIS, G. A. (1973): *Psychology of problem solving*. Basic Books, New York.

DEWEY, J. (1910): *How we think*. Prometheus Books, Buffalo.

DOYLE, W. (1990). Case methods in the education of teachers. *Teacher Education Quarterly*, 17,7 15.

DUCH, B. J., GROH, S. E., & ALLEN, D. E. (2001). *The power of problem-based learning*. Sterling, VA: Stylus Publishing.

EBERLE, R. F. (1972). Developing imagination through scamper*. *The Journal of Creative Behavior*, 6(3), 199-203.

EBERLE, B. (1984): *Help! In solving problems creatively at home and school*. Carthage, IL: Good Apple, Inc.

ELBAZ, F. (1983) *Teacher Thinking: a study of practical knowledge*. Beckenham: Croom Helm

EYSENCK, M. ÉS KEANE M. T (2010): *Cognitive Psychology. A Student's Handbook*. Psychology Press.

FALUS IVÁN (2004): *A pedagógussá válás folyamata*. Educatio, III. sz. 359–374.

FALUS (2006a): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó. Budapest

FALUS IVÁN szerk. (2006b): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

FALUS IVÁN (2007): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest

FALUS IVÁN (2010): *A pedagógusképzés korszerűsítése – Európai tendenciák*. In.: *Pedagógusképzés* 8. (37).

FUNKE, J. (1991). *Solving complex problems: Human identification and control of complex systems*. In R. J. STERNBERG AND P. A. FRENCH (Eds.), *Complex problem solving: Principles and mechanisms* (pp. 185-222). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

GONHOFFER ERZSÉBET ÉS NAHALKA ISTVÁN szerk. (2001): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó

- GORDON, T. (1997): *V. E.T Vezetői Eredményesség Tréning*. Assertiv Kiadó.
- GULIFORD, J. P., HOEPFNER, R. (1971): *The Analysis of Intelligence*. New York, McGraw-Hill
- HANYECZ L. (1994): *Döntéshozatal. Döntési modellek*. Janus Pannoniustudományegyetem Egyetemi Kiadó. Pécs.
- HEIDER, F. (1958): *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: Wiley.
- HORVÁTH I. (2002): *Közigazgatási szervezés- és vezetés*. Dialóg Campus Kiadó. Budapest-Pécs.
- HOLYOAK, K. J AND CHENG P. W. (1985): *Pragmatic reasoning schemas*. Cognitive psychology 17/4.
- ISAKSEN, S., ÉS TREFFINGER, D. (1985): *Creative problem solving: The basic course*. Buffalo, NY: Bearly Limited.
- JACKSON, K. F. (1983): *The art of solving problems: Bulmershe-Comino Problem Solving Project*. Reading: Blmershe College.
- JOHNSON, D. M. (1972): *Systematic introduction to the psychology of thinking*. Harper and Row, New York.
- KAHNEY, H. (1986): *Problem solving: A cognitive approach*. Open University Press, Milton Keynes.
- KANTOWSKI, M. G. (1981): *Problem solving*. In.: Fennema, E. (szerk.): Mathematics education research: Implication for the 80's. Reston, Va. 111-126.
- KASZÁS GYÖRGY (2011): *Gondolkodjunk, mert vagyunk! 12 kreatív problémamegoldó módszer*. HVG Kiadó, Budapest.
- KEANE, M. T. (1988): *Analogical problem solving*. Ellis Horwood series in cognitive science.
- KELLEY, H. H. (1967): *Attribution theory in social psychology*. In D. Levine (ed.), Nebraska Symposium on Motivation (Volume 15, pp. 192-238). Lincoln: University of Nebraska Press.
- KÓSZÁNÉ ORMAI VERA ÉS HORÁNYI ANNABELLA (2006): *Mi pedagógusok. Kérdések önmagunkhoz*. Flaccus Kiadó.
- LÉNÁRD, F. (1964): *A problémamegoldó gondolkodás*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- MALOUFF, J. (2014): *Over Fifty Problem Solving Strategies Explained*. University of New England.
- MERSETH, K. K. (1996). Cases and case methods in teacher education. Handbook of research on teacher education, 2, 722-744. 2nd ed. New York: Macmillan
- MOLNÁR GYÖNGYVÉR (2006): *Tudástranszfer és komplex problémamegoldás*. Műszaki Könyvkiadó
- NADLER, N.S.(1993): *Therapeutic Process of Change*. In: MICHAEL, A.G. (1993) Adventure Therapy: Therapeutic Applications of Adventure Programming
- NEWELL, A., SIMON, H. A. (1972): *Human problem solving*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- OBERMAYER-KOVÁCS N. ÉS MAGYAR D. (2012): *Korszerű probléma-megoldási módszerek*. Nyugat-magyarországi Egyetem
- ORGOVÁNYI-GAJDOS JUDIT (2015): *Pedagógusképzésben résztvevő hallgatók problémamegoldó gondolkodását fejlesztő oktatási program*. Kézirat. Eszterházy Károly Főiskola. Eger
- OSBORN, ALEX F. (1953): *Applied imagination; principles and procedures of creative thinking*. New York, Scribner
- PÓLYA GYÖRGY (1957): *A gondolkodás iskolája: a matematika módszerei új megvilágításban*. Gondolat Kiadó.

RADNÓTI KATALIN – NAHALKA ISTVÁN szerk. (2002): *A fizikatanítás pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó

ROSS, L. (1977): *The intuitive psychologist and his shortcomings: Distortions in the attribution process*. In *Advances in experimental social psychology*. Vol. 10. Edited by L. Berkowitz, 173–220. New York: Academic Press.

Shavelson (1973): *What Is The Basic Teaching Skill?* *Journal of Teacher Education* 24: 144-151

SKINNER, B. F. (1973): *A tanulás technológiája*. Gondolat Kiadó, Budapest.

SHULMAN, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.

SHULMAN, L. (1992) Toward a pedagogy of cases. In J. Shulman (Ed.), *Case method in teacher education* (pp. 1-30). New York: Teachers College Press.

TÓTH PÉTER (2007): *Gondolkodásfejlesztés informatika órán*. Iskolakultúra 6-7. 47–65

TÓTH PÉTER (2013): *Problémamegoldó stratégia az informatikaoktatásban*. DSGI Kiadó.

VOSS, J. F. (1988). *Problem solving and reasoning in ill-structured domains*. In C. Antaki (Ed.), *Analyzing everyday explanation: A casebook of methods* (pp. 74-93). London: SAGE Publications.

WALLAS, G. (1926): *The art of thought*. Harcourt-Brace, New York.

2 | The teacher from different aspects

RITTER ANDREA – MÁTHÉ BORBÁLA

*"I believe teachers will be always needed. This is a flourishing profession, sometimes it is just a bud then a full-blown flower."
(Anonymous student respondent)*

INTRODUCTION

The efficiency of the teachers has long been researched in pedagogical science. Significant works have tried to identify the main roles of teachers and the characteristic features of a good teacher. Generally the main issues are the influential factors affecting the educational process resulting in efficient students (Falus, 1998).

The present study summarises a two-year research carried out by the authors both jointly and separately with the teacher in the focus, examined from both professional and personal perspectives. Thus, in the following study, we provide a synthesis of the findings of the qualitative and quantitative research in the sequence of different teacher career stages. The issues can be grouped around two focal points. One is the personality of the teacher, and the other is the teachers' professional self. Among others, the main issues were the motivating factors for teachers choosing the teaching profession, their private life and career expectations, personal and job satisfaction, their concepts of the profession and their reflective practices, which provide a continuous analysis of the teaching process.

The study is structured into two major parts. The first part is about general professional aspects surveyed at three stages of the teaching career: students in teacher training/novice teachers, apprentice teachers and expert/mentor teachers. The second part of the present study concentrates on the apprentice teachers' reflective practices inside and outside the classroom.

1. RESEARCH QUESTIONS AND HYPOTHESES

We formed four groups of questions and worded hypotheses in connection with the following questions:

1. *What are the motivating factors for choosing the teaching profession?*
2. *What are the career and personal life expectations and what is the level of job satisfaction?*
3. *The professional aspects of the apprentice teachers:*
 - *What do they think about their knowledge?*
 - *How do they perceive pedagogical situations?*
 - *How much professional support do they need in handling certain situations?*
 - *What resources do they use in problematic situations?*
 - *What qualities do they think essential for efficient teaching?*
4. *To what extent do apprentice teachers use reflective practices?*

The hypotheses answering the above questions are as follows:

- H1: There are idealistic reasons and in some cases non normal motives operate when choosing the teaching profession (students, who cannot make their first choice for higher education, very often end up in teacher training institutes), and these reasons affect the teaching activity.
- H2: Teachers believe that their career expectations will be/have been fulfilled.
- H3: Teachers believe that their private life expectations will be/have been fulfilled.
- H4: Apprentice teachers are problem sensitive and they can identify pedagogical problems.
- H5: In problematic situations, apprentice teachers rely on academic knowledge gained during teacher training.
- H6: Apprentice teachers use reflective practices both during and after the lesson.
- H7: There is potential for the apprentice teachers to develop their reflective practices

2. METHODS

The pilot research includes:

- students in teachers' training (N=153),
- apprentice and mentor teachers (N=150, on average out of 228),
- apprentice teachers reflective practices (N=105).

For the above research, the authors designed questionnaires with open and closed questions and Likert scales. The questionnaires were distributed and filled in online.

2.2.1. Teachers of three different career stages about the profession

In helper professions, it is essential that fully trained experts with a strong professional calling and more than adequate personality are employed. Unfortunately these are not the most highly valued professions neither socially nor financially. It is believed, and in teachers' blogs it is often remarked, that many people pursue the teaching profession, who originally had not wanted to become a teacher and the situation is the same in many countries. To find information on the above issue, questionnaires were completed by teachers at three different career stages (students/novice teachers, apprentice and expert/mentor teachers). In the above mentioned two different questionnaires, questions were asked about the moti-

vating factors for choosing the teaching profession and the propensity for quitting it. Students currently in teacher training were asked why they had decided to be a teacher and if they intended to graduate as teachers. Apprentice and expert/mentor teachers were also asked why they had chosen the profession and if they would like to change careers.

In America Betty Steffy and Michael Wolfe divided the teaching career into six stages starting with the trainee period. According to them, the six stages are the following: novice, apprentice, professional, expert, distinguished and emeritus. As the names of the different stages suggest, this is a continuous development, and each stage is built on the academic, personal, practical, in a word professional development of the former stage. Due to hardships and certain circumstances, a teacher can temporarily slip back to a former stage. This model suggests that the older the teacher is the better he or she is professionally. This should be the ideal way of any person's professional development. But real life is often far from ideal.

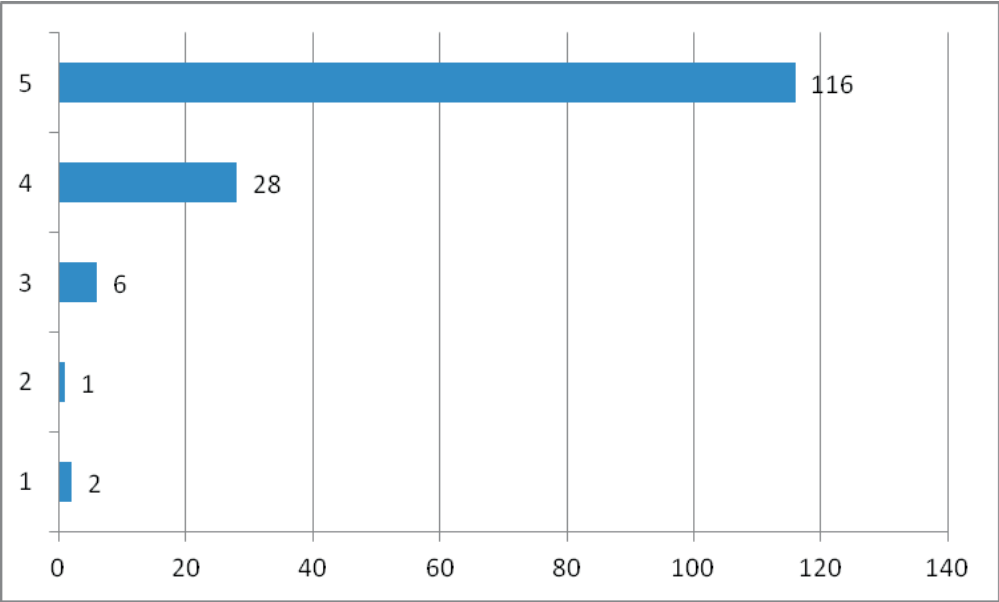
When speaking about helper professions, some heroism cannot be spared. One feels almighty, strong, and useful when people are being helped, taught, cured, and so on. We should believe that these are highly rewarding jobs. But reality does differ in many ways. In 1999, Barry Farber, professor of psychology and education at the Columbia University Teachers College, set up a "A Hypothetical Experiment" to describe the teaching profession:

"Imagine an experiment. The subjects are a group of professionals, mostly female. They are subject to the following conditions: They receive limited pay; have limited contact with other adults during a six-hour workday; have no access to phones and almost no privacy; and are responsible for the emotional, social, and intellectual welfare of large groups of children. They are regarded by society as necessary but also only marginally competent. They are expected to engender considerable growth in virtually every child they work with, even those whose parents have failed them. Individuals with no training in their field routinely review and critique their work.

The experimental manipulation: Society begins to grant these individuals somewhat better pay; there is a serious movement toward affording these individuals a greater voice in decisions that affect their work; and government as well as industry begins supporting efforts to create alternative means to do the work more creatively and efficiently. However, the experimental manipulation includes several other conditions as well: The public's expectations for success rises dramatically, and the criteria used for judging success also become more stringent with a greater emphasis placed on standardized tests; in fact, the public begins to believe that these individuals are not performing adequately unless every child in their charge is performing at an average level or higher." (Farber, 1999 p. 169)

In the following, the authors are going to highlight the findings of the two pilot studies in connection with the above-mentioned issues of the motivating factors for choosing the profession and the propensity for leaving it.

Students in teacher training were asked to mark how much they agree with the statement: "Not everybody can become a teacher; teachers need a strong vocation" (1-Strongly disagree—5-Strongly agree). As can be seen in Graph 1, the majority of the respondents believed that you must have a strong vocation to be a teacher and not everybody is suitable. It is a separate question whether they feel themselves capable or not.



Graph 1 *You need strong vocation to become a teacher; not everybody can become a teacher (N=153)*

In the following let us analyse the answers for the following questions:
Q1: Why did you choose the teaching profession? (N=317)

Table 1 *Reasons for choosing the teaching profession*

	Students/ novice teachers (N=152)	Apprentice (N=77)	Mentor (N=88)	All (N=317)
I like people/children	61	43	26	130
Decision was made on somebody's advice (family, friends, teachers)/role models	72	19	32	123
I always wanted to be a teacher	42	18	22	82
I enjoy passing on knowledge	7	19	15	41
My own decision	36	-	-	36
I like to help people	2	12	20	34
I had no other choice	16	1	15	32
I like the subject	7	7	11	25
I feel loved and acknowledged	2	7	11	20
The vicinity of the school	19	-	-	19
I like creativity and challenge	4	4	6	14
The good reputation of the school	10	-	-	10

As can be seen in Table 1, the answers could be organised into 12 categories. The table shows the frequency of the answers belonging to these categories. The difference between students currently at college and the actually practicing apprentice and expert teachers is clearly visible. The students' answers are mainly centred on the school and their career decision-making process. It has to be remarked that in the category "Decision was made on somebody's advice (family, friends, teachers)," memorable teachers are often included (mainly good memories, only one negative example was mentioned, and in this case, the respondent chose the profession to show that teaching can be done differently from his/her former teachers). There are also families mentioned where teaching is the traditional profession.

To a certain extent, idealistic professional calling was cited 51 times (including categories: "I always wanted to be a teacher," "I enjoy passing on knowledge," and "I like to help people"). About motivation, 36 respondents stated only that it was their own decision, and in 35 cases, the choice had nothing to do with the teaching profession ("I had no other choice" and "The vicinity of the school"). Some students remarked that they did not gain entrance to other universities and only teacher training colleges offered extended admission. The authors definitely do not want to indicate that those who have the calling will be excellent teachers and those who had no other alternative will fail. Nonetheless, it still noteworthy that almost one quarter of the respondents chose the profession for reasons having nothing to do with teaching. Even the seven respondents mentioning they like the subjects might not be studying in a teacher training institute because they want to be teachers.

The responses given by practising school teachers lack memories of choosing a school of higher education, and their responses are diversified by those motives that contribute to job satisfaction. It is interesting that, in quite a lot of cases, the teachers believe that they are the main source of knowledge. The highest proportion of the responses is about being fond of children and people, but almost as many decisions were made on somebody else's advice.

Q2: Students: Have you ever considered leaving college?

Apprentice and expert/mentor teachers: Would you like to change your career?

Table 2 Considering quitting college/teaching profession

	Students/ novice teachers (N=147)	Apprenti- ce (N=74)	Mentor (N=87)	All (N=308)
No	55%	64%	62%	60%

Table 2 shows that more than half of the respondents in all three career stages had never considered leaving the profession. Among others, the students were considering leaving college before graduation due to negative experiences, too many tasks, too difficult exams, financial problems, the atmosphere of the school, other students, or that they did not feel they would make a good teacher.

Apprentice and expert/mentor teachers were also asked what profession they would choose instead of teaching. As can be seen in Table 3, the answers were organised into 9 categories.

Q3: What would you like to do instead of teaching?

Table 3 Preferred occupations instead of teaching

	Apprentice (N=74)	Mentor (N=87)	All (N=161)
Blue-collar work	21	12	33
White-collar work	11	12	23
Other helper profession	9	14	23
Creative work/arts/ professional athlete	12	8	20
The same career in another way	5	14	19
Many other professi- ons/I currently have another type of job	5	5	10
Other job connec- ted to teaching	3	4	7
Other	1	4	5

Table 3 indicates the frequency of the different job types the respondents named considering doing instead of teaching. Roughly one fifth of the respondents would choose a blue-collar profession (gardening, animal breeding, catering, car mechanic). The rest would do white-collar jobs, and a large proportion would work other helper jobs, occupations connected to the teaching profession, or something that is connected to the subject he or she teaches. There are quite a lot of job types listed in the answers seemingly having nothing to do with the teaching profession. However, a good teacher has to perform many roles in the classroom. Teachers are sometimes clowns, actors or actresses, parents, and competitors, and animal or plant breeding can be used as a metaphor for teaching. The listed professions indicate that these practicing teachers would choose jobs where the same characteristics and devotion are required.

Q4: Students: What do you think about your professional future? (N=149)

Apprentice and expert/mentor teachers: Were your career expectations fulfilled? (N=158)

Table 4 Career expectations of students in teacher training

Optimistic, confident	60%
Uncertain	20%
Pessimistic	13%
Will not be teacher	6%

The majority of the students were optimistic about their future career. Some of them planned further studies, and some already had a job offer. 33% of the respondents were pessimistic about their career prospects. They listed the well-known difficulty of finding a job. 6% would not work as a teacher.

Table 5 Career fulfilment of apprentice and mentor teachers

	Apprentice (N=69)	Mentor (N=89)	All (N=158)
Yes	62%	49%	55%
Partly	27%	48%	39%
No	11%	14%	13%

Table 5 shows that more than half of the practising teachers were fully satisfied with their career. Only a small minority considered themselves dissatisfied. Nonetheless, Table 6 indicates that there are many things practising teachers are dissatisfied with. The responses were grouped into 12 categories. Some of the categories included both positive and negative responses. These are indicated in the table. The table shows the frequency of the given reasons. It can be clearly seen that, at the different career stages, teachers perceive job satisfaction differently. Professional and career achievement is more important at later stages in the career, and the same can be stated about professional and social acknowledgement. The working environment is equally important for both age groups. Expert teachers complain about salary more often, while finding a job is a problem for apprentice teachers. It is remarkable that, although not many teachers claimed themselves dissatisfied with their career, some respondents of the expert/mentor group showed strong symptoms of burnout.

Table 6 Reasons given for job satisfaction/dissatisfaction

	Apprentice (N=69)	Mentor (N=89)	All (N=158)
Career/success/excellent superiors/professional achievement (positive & negative)	28	58	86
Attracted to the profession	19	33	52
Professional/social acknowledgement (positive & negative)	5	35	40
Colleagues/school management (positive & negative)	16	17	33
Parents/students (positive & negative)	16	11	27
Salary (negative)	4	17	21
Creativity/innovation (positive & negative)	-	15	15
Finding employment (positive & negative)	15	1	15
Work overload (negative)	7	5	12
Failure (negative)	2	5	7
No expectations	1	4	5
Interrupted by childbirth	1	2	3

Finally both age groups were asked about their private life goals.

Q5: What are your private life goals?

Table 7 Private life goals

	Apprentice (N=77)	Mentor (N=76)	All (N=153)
Family	52	54	106
Happiness, security	33	36	69
Financial security	16	14	30
Successful career	13	11	24
Health	7	16	23
Quality free time	5	13	18
I have already achieved what I wanted	6	8	14
Other	1	1	2

The authors strongly believe that that private and professional lives are interwoven, and they can either strengthen or weaken each other. Table 7 indicates the frequency of the given private life goals. The core desire of human beings is happiness, so it is no wonder both age groups mentioned family and happiness most often. Financial security is also part of a happy life. It also can be observed that, at a more mature age, health and quality free time become more important.

3. APPRENTICE TEACHERS IN THE CLASSROOM

Apprentice teachers experience problems of starting a career, and for their future, it is essential that they identify problematic situations. We intended to find out what kind of typical pedagogical problems apprentice teachers encounter, how they can solve them, what resources they use, and how conscientious they are in their problem-solving. The respondents answered both open and closed questions (N= 105).

The first question was to find out what resources teachers use to solve problems occurring during lessons. From Table 8, we can see that the respondents mainly use their own problem-solving ideas and also rely on their colleagues' advice, and the institutional culture is also important in handling problematic situations.

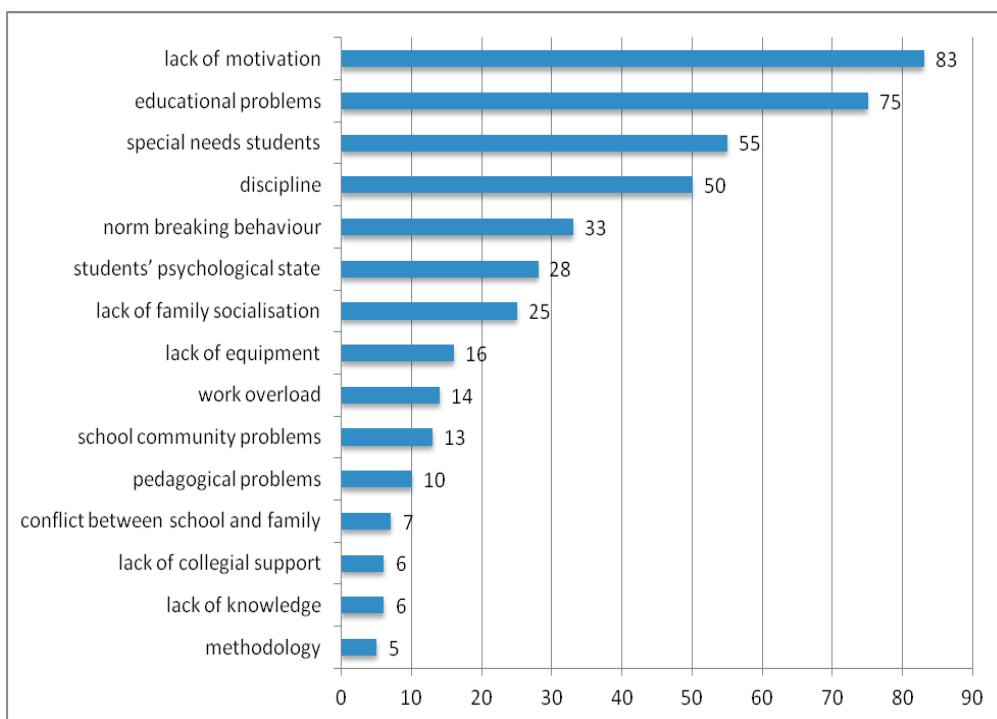
Table 8 Resources for problem-solving (N=105)

	Mean	Std. Dev.	Sum	Min	Max
I use methods learnt from my former teachers	16.8	13.4855042	2016	0	65
I follow institutional practices	21.9	12.7498118	2626	0	50
I use my own resources	32.3	17.3732927	3873	10	100
I seek advice from my colleagues	22.3	9.88641373	2676	0	60
When problems occur, I am lost	6.7	8.03196956	809	0	50

The second question was to find out to what extent apprentice teachers had difficulties dealing with certain pedagogical situations. The 105 respondents identified 438 pedagogical problems they encountered most often. We asked open questions, and the same issue was examined with closed questions. Respondents had to indicate on a 5-point Likert scale to what extent they agreed with the statements about different problems.

The answers were diverse when answering the open questions, including elements concerning classroom work, such as lack of student motivation, discipline, rule-breaking behaviour, lack of time, special needs students, differentiation, the students' psychological state, and so on. The closed questions resulted in the following answers: lack of time, demotivated students, differentiation, and work discipline.

Graph 2 indicates the frequency of the different problems. The results are entirely consistent with our earlier research on the difficulties of the apprentice teachers.



Graph 2 The most frequent pedagogical problems (N=105)

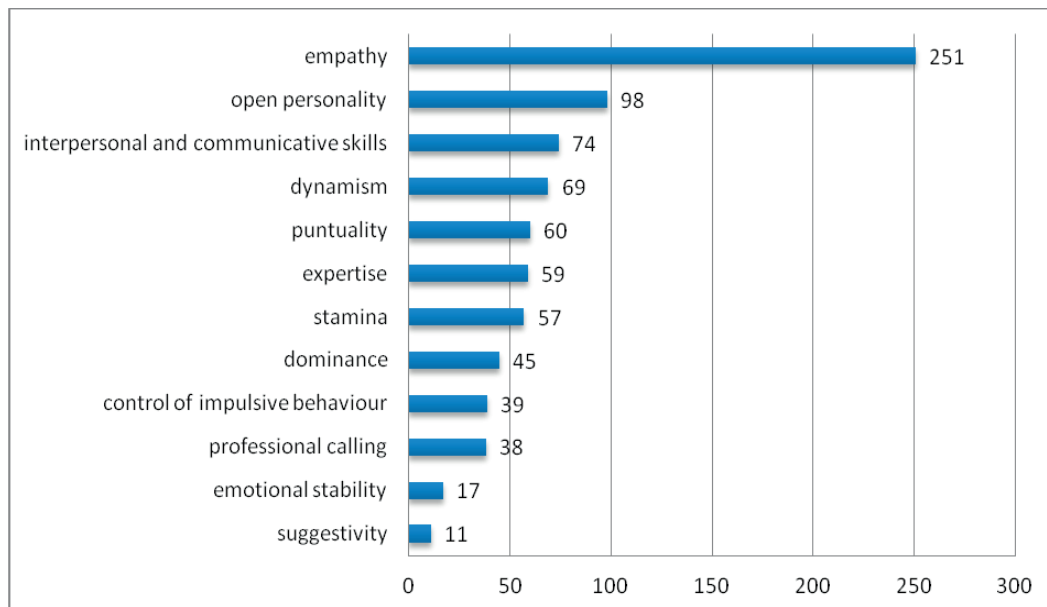
Table 9 indicates that apprentice teachers do not find it difficult to deal with the problems, but the answers also demonstrate a lack of proper problem-solving techniques. Though, to a certain extent, they can apply the various practices they learnt, they still need advice in difficult situations. The majority of the respondents claimed that they get help with handling different problems. On the whole, it can be stated that, though the respondents do not consider certain situations problematic, they are conscientious, to a varying extent, when they attempt to find explanations. Probably, as they lack experience, they do not possess the required habits.

Table 9 Apprentice teachers in problematic situations (N=105)

I-strongly disagree; 4-strongly agree	Mean	Std. Dev.	Mode	Min	Max
I get help from my mentor teacher in solving pedagogical problems	3.55	0.752223518	4	1	4
I make good decisions when I solve problems during the lessons	3.17	0.582338782	3	2	4
I make conscious decisions when I choose problem solving techniques	3.10	0.81040071	3	1	4
I always find out why problems occur	3.01	0.664528251	3	1	4
I use good strategies for handling difficulties in the classroom	2.93	0.823969429	3	1	4
I need advice for handling difficult classroom situations more efficiently	2.75	0.942346289	3	1	4
When solving pedagogical problems I use the knowledge I gained at college	2.49	1.009254696	3	1	4
Teacher training provides adequate knowledge for solving pedagogical problems	2.06	0.942492446	2	1	4
Solving pedagogical problems (discipline, student activity, heterogeneous groups) in the classroom is difficult for me	1.90	0.840683836	2	1	4

We also asked the respondents to list and rank the 10 most important professional qualities. Out of the responses, we created 12 categories. The responses can be seen in Graph 3. From the responses, we can learn what qualities the respondents included in the list and also the importance of the listed features. The three most frequently mentioned qualities were the following: empathy, open personality, interpersonal and communicative skills. Considering the ranking, empathy can be taken as a basic quality, which includes characteristics like acceptance, understanding, identification, kindness, helpfulness, sympathy, patience, and good will. Open personality was ranked second, which includes interest, sensitivity, desire for knowledge, creativity, lateral thinking, and versatility.

Interpersonal and communicative skills were ranked third and include articulacy, rapport, sincerity, respect, and good problem-solving skills. The next ones in line were dynamism, punctuality, professional knowledge, stamina, dominance, impulsivity control, professional calling, emotional stability, and suggestiveness.



Graph 3 Frequency of professional features and skills (N=105)

We also focused our attention on the reflective practices of the apprentice teachers. We sought to discover the level of their reflective practices and how frequently their self-analysing activities occurred during and after the lesson. The main targets were to find out if teachers discussed their lessons with their colleagues, if they made notes and used the professional literature, and if they benefited from the gained experience in the future.

The above issues were mainly researched by closed questions, and the respondents had to mark their opinion on a 5-point Likert scale. It was followed by open questions about the same issues.

Table 10 indicates that apprentice teachers very often analyse their lesson afterwards, and they also analyse their classroom activity during the lesson.

Table 10 Reflectivity in connection with classroom activity (N=105)

	Mean	Std. Dev.	Mode	Min	Max
Do you analyse the teaching process during the lesson and decide which activities proved to be successful and which should be changed?	3.8	0.825	4	1	5
After the lesson, do you sometimes reflect on the successful and less successful elements of the lesson?	4.7	0.479	5	3	5
Can you benefit from your experience in your future work?	4.4	0.674	5	1	5

One of the possibilities of developing reflective practices is making pedagogical notes. Reading the notes helps for remembering the events, thinking them over, and reconsidering feelings and decisions. This is why we wanted to know the extent of the apprentice teachers' note-taking propensity. Table 11 indicates that apprentice teachers only make notes occasionally.

Reflectivity can be also improved by using professional literature resources when dealing with a problematic situation. We surveyed how often apprentice teachers seek help in professional books. Table 6 shows that apprentice teachers generally do not try to find help in professional books for solving problems that arise.

Collegial support is an essential factor in reflective practices, so we wanted to find out how often apprentice teachers discuss their classroom activity with their colleagues, as seeking support from fellow teachers and discussing problems can help in finding solutions. In Table 6, it can be seen that apprentice teachers seek the support of their colleagues only occasionally.

Table 11 Tendencies indicating improvements in reflectivity (N=105)

	Mean	Std. Dev.	Mode	Min	Max
Do you make notes on the issues you will consider when teaching the same material next year?	3.16	1.005	3	1	5
Have you ever read pedagogical books or professional literature on the subject when you needed help to solve a problem?	3.14	0.656	4	2	5
Do you discuss your lessons with your colleagues?	3.37	0.888	3	1	5

The responses clearly indicate that apprentice teachers use reflective practices. The introspective teachers will be able to revise their teaching activity and ensure effective classroom work in the long run. However, when we surveyed specific examples of reflective practices, we found that they use reflective practices only at a moderate level. This means that apprentice teachers do not possess the ability to use and understand high-level reflective practices.

CONCLUSION

“...human beings ... believe that their lives are meaningful, that the things they do--and consequently they themselves--are important and significant (Pines, 1993, 2000a). Frankl (1976) wrote that ‘the striving to find meaning in one’s life is the primary motivational force in man’ (p. 154). Becker (1973) believed that people’s need to believe that the things they do are meaningful is their way of dealing with the angst caused by facing their mortality.” (Malach-Pines, Yafe-Yanai, 2001 p. 170). As the above lines also indicate, people would like to achieve happiness in life. Everybody wants to complete important tasks and to become important. Self-esteem and a self-composed personality can be achieved when the different aspects of one’s life are balanced, for example, when the two major selves of the human being – the professional self and the private self – are in harmony. By choosing the right profession, people can more probably lead a happy, contented life.

Before starting a teacher training college, students have concepts about the teaching profession based on their own school experience. At college, they have the opportunity to try themselves in the classroom and “students use this experience as a means of testing their career choice. First year students almost always comment on how comfortable they feel in the classroom and whether the children seem to like them. These early career concerns are

soon replaced by others related to the further exploration of their chosen career” (Tisher, 1990 in Hill, et al. 1995 p. 9).

Change is constant. Both the professional self and personal characteristics change with time. Studying the personality in different life stages and family life stages is not a new phenomenon, but it is also true that, though some generalization can be made, the circumstances in different times modify the overall consequences. Even Levinson in his two books about the different life stages – written 18 years apart – modified his overall conclusions, not only based on the gender differences (Levinson et al. *Seasons of a Man's Life* 1978, Levinson and Levinson, *Seasons of a Woman's Life* 1996).

Being a teacher is a very special profession, as teachers are responsible for the development of thousands of children, teenagers, and young adults. Moreover, the teacher's performance can have a delayed effect. So it is in everybody's best interest that self-composed teachers work in the classrooms. Csíkszentmihályi believes that workflow is the best method for maximising human capacity. If someone can find flow in his/her work and connections with people, his/her whole life can change for the best (Csíkszentmihályi, 2001, pp. 212 and 205). Thus, it is very important that reflective practices are applied not only in connection with the teaching activity but also in connection with personal matters. A teacher is responsible not only for his/her classroom activity but also for the soundness of his/her personality. We need caring teacher training and considerate faculty members to support and help each other.

As far as classroom work is concerned, we can concede that apprentice teachers are problem sensitive. Though they do not consider problematic situations as difficulties, they need help and support. Academic knowledge gained at teacher training does not offer solutions or resources for dealing with problems. Mentor teachers can help to offset these drawbacks.

The most revealing discoveries of the present study can be connected to the responses about the professional self of the apprentice teachers. They indicate the need for forming a self-reflective teacher personality. This should start during teacher training and manifest itself more intensely. For practising teachers, it is advisable to form professional self-help groups contributing to the development and better understanding of one's professional self.

Teachers in teacher training should recognise that the basics of reflective practices should be included in teacher training curricula. Moreover, this cannot be acquired only at academic levels, but the curricula should include students getting involved in reflective practices and professional recording of observations. Making a portfolio can be beneficial in this process. However, we have to concede that this practice has not been widespread, neither in elementary nor in kindergarten teacher training. The reflective practices and their development should be a more significant part of teacher training curricula.

REFERENCES

BAGDY, EMŐKE (2010): Hogyan lehetnének boldogabbak? Kulcslyuk Kiadó

BECKET, E. (1973). The denial of death. New York: Free Press.

BROWN, CAROL G.(2012): A systematic review of the relationship between self-efficacy and burnout in teachers: Educational & Child Psychology Vol. 29 No. 4 (pp 47-68) © The British Psychological Society, 2012

CSÍKSZENTMIHÁLYI, MIHÁLY (2001): Flow Az áramlat A tökéletes élmény pszichológiája, Budapest, Akadémiai Kiadó

ERICKSON, J. J., MARTINENGO, G. AND HILL, E. J. (2010): Putting work and family experiences in context: Differences by family life stage: <http://hum.sagepub.com/content/63/7/955>

FALUS, IVÁN (1998): A pedagógus. In: Falus Iván (szerk.): Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, pages 96–116.

FARBER, B. A. (1999): Inconsequentiality – The Key to Understanding Teacher Burnout (pp 159–165) in Vandenberghe, R., Huberman, A. M. (editors) (1999): Understanding and Preventing Teacher Burnout A Sourcebook of International Research and Practice, Cambridge, Cambridge University Press

FRANKL, V. E. (1976). Man's search for meaning. New York: Pocket Book.

FREUDENBERGER, HERBERT J. (1980): The High Cost of High Achievement: New York, Anchor Press

GALEA, SIMONE (2012): Reflecting Reflective Practice. In: Educational Philosophy and Theory. v44 n3, Apr, pages 245-258.

HILL, D., HEPWORTH, T., HEMMINGS, B., BRAGGETT, E., PETTS R., WALLACE A. AND BARTON B. (1995): Career Development of Teacher Education Students: A Case Study:

KOCIS M., SÁGI M. (editors) (2012): Pedagógusok a pályán, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet

LACHMAN, MARGIE E. (2004): Development in Midlife Annual Review of Psychology Vol. 55: 305-331.

LEVINSON, D. J., WITH LEVINSON, J. D. (1996): Seasons of a Woman's Life: New York, NY: Alfred A. Knopf.

LOUGHRAN J. (2010): A pedagogy of teacher Education International Encyclopedia of education (Third Edition), pages 587-591.

MALACH-PINES, AYALA AND YAFE-YANAI, ORENIYA (2001): Unconscious determinants of career choice and burnout: theoretical model and counseling strategy, Journal of Employment Counseling. Volume 38 Issue 4 (Dec 2001) pages 170-184.

NAGY M. (szerk.) (1998): Tanári pálya és életkörülmények 1996/97. Okker Kiadó

SÁGI M., ERCSEI K. (editors) (2012): A tanári munka minőségét befolyásoló tényezők: Pedagógusok a pályán http://dokumentumtar.ofi.hu/index_pedagogusok.html

STEFFY, B. E., WOLFE, M. P. (2001): A Life Cycle Model for Career Teachers: Kappa Delta Pi Record v38 n1 p16-19 Fall

STEFFY, B. E., WOLFE, M. P. PASCH S. H., ENZ B. J. (editors) (2002): Life Cycle of the Career Teacher: Corwin Press, Inc., California

SZIVÁK, JUDIT (2003): A reflektív gondolkodás fejlesztése. Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest

SZIVÁK, JUDIT (2014): Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok. Eötvös Kiadó, Budapest

TISHER, R. P. (1990): One and a half decades of research on teacher education in Australia, In R.P. Tisher & M. F. Wideen (editors), Research in Teacher Education International Perspectives: London The Falmer Press.

3 | Tanárjelöltek nézetei a fogyatékos személyekkel kapcsolatban

NAGYNÉ KLJBER MÁRTA

A huszadik században az egyre növekvő társadalmi egyenlőtlenségek csökkentésére, a társadalmi csoportok között kialakult feszültségek enyhítésére megindult a társadalmi integráció felé való törekvés. Ennek gondolatával nagyobb figyelmet kaptak a nemi, szociális, nemzetiségi hovatartozásból fakadóan hátrányosan érintett csoportok, illetve a fogyatékos személyek is esélyeik egyenlőségének megteremtése és *becsületük helyreállítása* (Gordosné, 2004) céljából. Ezzel összefüggésben az érdeklődés középpontjába kerültek a társadalmi csoportok közötti viszonyok, a nézeteket, az attitűdök, az előítélet jelenségeinek vizsgálatai többek között e csoportokkal kapcsolatban is.

Napjainkra egy új társadalom szemlélete alakult ki, amely befogadó és demokratikus. Kérdés tehát, hogy hogyan formálódott ezzel együtt a társadalom szemléletmódja.

A folyamat hatással volt az iskola színterére is, egyre több tanuló¹ vesz részt integrált vagy inkluzív pedagógiai szemléletű oktatás-nevelésben. Ez azonban új kihívásokat jelent a többségi pedagógusok gyakorlata és a leendő pedagógusok képzésének szempontjából, hiszen az ő feladatuk e tanulók szükségleteinek ellátása a gyógypedagógusokkal és más segítő szakemberekkel együttműködve. A sikeres integráció megvalósításához nélkülözhetetlenek megfelelő viszonyulások, beállítódások a pedagógusok részéről, mert ezek tükröződnek a tanulókkal kapcsolatos tevékenységben is.

A témával kapcsolatos kutatások főként tehát a gyakorló pedagógusok viszonyulására irányultak (Horváthné, 2006; Fischer, 2009). A tanárjelöltek nézetei a Bologna-rendszerű képzés bevezetésétől kerültek a figyelem középpontjába, ahol attitűdjeik folyamatos fejlesztése a képzési struktúra (formai és tartalmi oldalról) szerves részévé vált.

Jelen tanulmányban empirikus vizsgálatom eredményeivel a leendő tanárok viszonyulásainak, nézeteinek további elemzéséhez szeretnék hozzájárulni.

¹ A KSH Statisztikai Tükör elemzése szerint „az általános tantervű osztályokban integráltan nevelt sajátos nevelési igényű tanulók hányada a 2012/2013-as tanévben tovább emelkedett, országos szinten megközelíti a 66%-ot, ami 34 ezer főt jelent.” Központi Statisztikai Hivatal (szerk.) (2013): Oktatási adatok, 2012/2013. In: Statisztikai tükör, 7 (32) <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatasi13.pdf> Letöltés: 2015. február 7.

1. A TANÁRKÉPZÉS RENDSZERE ÉS A NÉZETEK, ATTITÚDOK SZEREPE A KÉPZÉS SORÁN

A tanárjelöltek nézetei, attitűdjeinek megismerése az osztott tanárképzés bevezetésétől került még inkább előtérbe. Áttekintésemben a tanárképzés rendszerét és a nézetek szerepét mutatom be a képzés során.

A kompetencia-alapú tanárképzés szellemében létrejött szerkezetben a nézetek a bemeneti szakaszban a pályaalakmasság megítélésében játszottak szerepet. Megjelentek a kimeneti standardokban is, mivel „A tanár kompetenciák a pályán történő előrehaladás során fejlődnek, s ehhez a fejlődéshez járul hozzá az alapképzés, a bevezetőképzés és a továbbképzés” (Falus, 2009a. 365. o.).

Magyarország 2004-ben csatlakozott a Bologna-folyamathoz, és a 2005-ös tanévvel a felsőoktatás kétszintű (Ba/Bsc és ezt követő Ma/Msc) képzési formára tért át, mellyel többek között az országok közötti összehasonlíthatóságot, átjárhatóságot szerették volna megteremteni (Apáti, 2005). Ugyanakkor ez a tanárképzés átfogó tartalmi újragondolását is eredményezte 2012-ben az osztatlan tanárképzési formára való áttéréssel.

A változások két területét kívánom bemutatni Falus (2009a) által használt fogalmai alapján: a pedagógussá válás folyamat-szemléletét (mi szerint a szakmai fejlődés szakaszait el kell különíteni), valamint az élethosszig tartó tanulás jegyében érvényre juttatott kompetenciafejlesztést.

Falus Iván úgy határozta meg a kompetencia jelentését, mint híd építését az elmélet és gyakorlat között. A „kompetenciákban integráltan jelennek meg a szaktárgyi, pszichológiai, pedagógiai képzés elemei”, ami azt is jelenti, hogy az ismeretek, képességek/attitűdök és tevékenységek leírásakor a szaktárgyi és módszertani ismeretekben együtt jelennek meg. A kompetenciák kifejlődése egy folyamat része, teljes kialakulásuk csak a gyakorló munka során megy végbe (Falus és Kotschy, 2006). A kompetencia fogalmába beleérthetők a diszpozíciók is, vagyis, hogy „a kompetencia birtokosának nem elegendő rendelkeznie a nézetekkel, tudással, képességekkel, de elkötelezettnek is kell lennie azok megfelelő alkalmazása iránt” (Falus, 2009b).

Ez utóbbi megfogalmazásban azért is kap nagy szerepet az elkötelezettség, mert így kerülhetnek a különféle nézetek, attitűdök összefüggésbe a cselekedetekkel, így lehetnek valamilyen hatással a személy viselkedésére.

A pedagógusjelöltek nézetei a képzés különböző szakaszaiban másképp alakulnak. Dudás Margit azt írja: „A tanárok gondolkodását és gyakorlatát korábbi tapasztalatokból származó, nem tisztán fogalmi szinten lévő személyes konstrukciók, nézetek, hitek (beliefs) befolyásolják” (Dudás, 2005). Azért jelentős a jelöltek nézeteinek ismerete a képzés kezdetén, mert már a belépéskor hosszú évek saját élményei, meg tapasztalásai állnak a háttérben. Ezek hatása azonban a későbbi tanári munkára sokféle tényezőtől függ. Ezen hatások értelmezéséhez az attitűd működésmódjára is ki kell térni.

Allport (1977) megfogalmazásában az attitűd „olyan mentális és neurális készenléti állapot, amely a tapasztalatokon keresztül szerveződik, és irányító vagy dinamikus befolyást gyakorol a személynek minden tárgyra és helyzetre adott válaszában, amely ezzel kapcsolatban áll”. A nézetekhez, véleményekhez hasonlóan az ingerek közti eligazodást segíti, illetve fontos szerepe van a gyors ítéletalkotásnál. Ezek mellett „az attitűdök kedvező vagy kedvezőtlen diszpozíciók olyan szociális tárgyakkal szemben, mint például egyes emberek, helyek vagy elvek.” (Greenwald és Banaji, 2003. 137. o.), tehát érték kifejezők, és mivel értékekben gyökereznek, nagyon szilárdak, lassan változnak (Csepeli, 2001).

Az idézett jellemzőkből a tanári pálya esetén úgy következtethetünk, hogy a meglévő korábbi tanulással kapcsolatos tapasztalatokból kialakult vélekedéseknek a tanítás során szerepe lehet a reakciókban, személyi, tárgyi kapcsolatok terén (a mintaadás során, a döntéshozatalban, értékrend közvetítésében), bár nem feltételezhetünk egyértelmű megfelelést egy attitűd és a viselkedés között. Ennek egyik oka, hogy a helyzet, amiben a viselkedés zajlik

„mindig sokkal bonyolultabb, összetettebb, mint az attitűd tudati tartományában rejlő séma” (Csepeli, 2001), tehát több tényezőt is figyelembe kell venni.

Az attitűd cselekedeteket befolyásoló hatását vizsgálva leginkább az állapítható meg, hogy egyrészt „fókuszálják a figyelmet” (vagyis jobban észrevevesszük azt, ami az attitűdünknek megfelel). Másrészt „elfogulttá teszik az értelmezést”, tehát az információk közül az attitűdünkhöz illőt megerősítjük, az ellentétet elvetjük (Smith és Mackie, 2004. 459. o.). A viselkedés és az attitűdök csak bizonyos feltételek mellett hatnak egymásra: egyrészt, ha tudatosak („...az attitűdök olyan helyzetekben rendelkeznek érvényes jóslatokkal, ahol erősen aktiválódnak és/vagy a cselekvő személy egyértelmű kapcsolatot lát az attitűd és a viselkedés között.”) (Banaji, 2003. 147-148. o.), másrészt, ha könnyen hozzáférhetőek, illetve megfelelően relevánsak, lényegiek.

Visszaulva Falus (2009b) megfogalmazására, a tanárjelölt elkötelezettsége tehát éppen a képzés során kialakítandó nézet, attitűd relevanciáját teszi lehetővé. Emellett a képzés alapvetően lehetőséget nyújt a tudatosság erősítésére, így befolyásolhatja, a megfelelő irányba módosíthatja a meglévő attitűdöket.

Mivel a „másokról alkotott benyomásaink hatást gyakorolnak viselkedésünkre [...] a saját és más csoportokkal kapcsolatos attitűdjeink meghatározhatják, hogy egy egyénnel méltányosan bánunk-e, vagy diszkriminatívan kezeljük” (Smith és Mackie, 2004. 433. o.), a képzés szerepe az iskolai integrációban, inklúzióban részt vevő tanulókhöz való megfelelő viszonyulás kialakításában jelentős. Velük kapcsolatban előtérbe kerülhetnek negatív tartalmú vélekedések, mivel az előítélet, a diszkrimináció szempontjából érintett csoport tagjai. Az előítéletesség, a negatív attitűdök megmutatkoznak a viselkedésben, és hiába is próbálna valaki elrejteni, „a tanuló, a gyermek megérzi azt, ha a pedagógus szavának és cselekedeteinek, gondolkodásmódjának hiányzik az összhangja. Ilyen esetben könnyen válik hiteltelen személlyé” (Karlovitcz, 2004. 132. o.).

Legújabban az attitűdök tudattalan, implicit működését hangsúlyozzák (Banaji, 2003), így a viselkedés bejósolásához közvetett² mérőeljárásokat javasolnak. Mivel azonban az attitűdök a gyakori használat révén hozzáférhetővé tehetőek a tudatos gondolkodással (Smith és Mackie, 2004. 459. o.), s ezek által erősödik a viselkedéssel való összhangjuk, lehetőséget nyújtanak megismerésére a közvetlen³ eljárások is (amikor ismert az attitűd tárgya). Kutatásomban magam közvetlen módokat választottam (a névtelenséggel ellensúlyozva), mivel a tanárképzésben az attitűdök tudatosítása célzott terület, így a mérni kívánt attitűdök ebben az esetben a tudatos tartományba is esnek.

2. A TANÁRJELÖLTEK NÉZETEINEK MEGISMERÉSE

A tanárjelöltek nézetei megismerésének célja egyszerre a pályaalakmasság megítélése a képzés elején, ugyanakkor egy értékelési folyamat részeként értelmezve lehetőséget kell, hogy adjanak az önértékelésre („önselektáció”) a képzés egészében (Dávid, 2011). A kompetenciafejlesztés révén a nézetek változnak, az attitűdök formálhatóak, és ez végigkísérhető a különböző életpályabeli lépcsőfokokon való előrehaladáskor.

Ebben az értelemben – bár a felsorolt gyakorlatok között is csak érintőlegesen találkozunk a fogyatékos személyekkel kapcsolatos nézetekkel az empátiás készségek mérésekor – az elfogadás, az empátia kezdeti szintjének felmérése csak a kiindulópont, amely további alakuláson megy/mehet keresztül.

Tágabban értelmezve a jelöltek esetén a megismerni kívánt területek: a tanári pályával, saját személyiségjegyeikkel, a gyakorlati helyzetekben való megfeleléssel, valamint a neveléstudománnyal kapcsolatos gondolkodásmódjukkal kapcsolatos ismeretek.

² Smith és Mackie (2004) ide sorolja a névtelenséget, vagy más kreatív megoldásokat.

³ Önbeszámolók, megfigyelés, skálás mérések (Smith és Mackie, 2004. 379. o.)

A pedagógusjelöltek nézeteinek feltárására különféle eljárásmodok ismertek, a legújabb felsőoktatási tájékoztató alapján⁴ a motivációs beszélgetés, pedagógiai jellegű olvasmányokról való beszámolás, illetve konkrét nevelési helyzetek értelmezése. A bevezetett gyakorlat mellett más választási lehetőségek is kidolgozásra kerültek, mint például a „pedagógiai problémák felismerése, értelmezése karikatúrák segítségével”, szakmai jellegű, illetve iskolai konfliktushelyzetet tartalmazó szöveg értelmezése, vagy fotók segítségével az empátiás képességek vizsgálata (Estefánné és Sallai, 2011).

A pedagógusjelöltek nézeteinek tudományos vizsgálatában az attitűdök, az értékrend-szer illetve – főként a roma tanulókra vonatkozó – előítéletesség kérdéskörei jelentek meg eddig. A következőkben röviden áttekintem ezek eredményeit.

Karlovitcz (2004) tanárképző főiskolások körében végzett vizsgálatot, ahol a résztvevők 90%-nál mutatott ki előítéletes vélekedéseket. 2002-ben a tanárok közel egyharmadánál erősen előítéletes tendenciát talált.

Ezzel szemben Fülöpné (2009) a pedagógusjelöltek értékorientációjának vizsgálata során azt tapasztalta, hogy a jelöltek csupa olyan értéket tartanak pozitívnak, amelyek a társadalmi kirekesztés szempontjából veszélyeztetett csoportok, mint például a kisebbségek vagy a fogyatékos személyekkel kapcsolatban nélkülözhetetlenek és szükségesek. *„Egyértelműen látható, hogy a jövőben pedagógusok sok olyan tulajdonságot tartanak fontosnak és értékesnek, amely a befogadás és másod elfogadásának irányába hat”* (Fülöpné, 2009. 127. o.). Ezek voltak az igazságosság (mely *„kizárja a hátrányos megkülönböztetést, a kirekesztést, a fajgyűlölet minden formáját”*), a szeretet (ami a *„pozitív odafordulást, és az elfogadást is tartalmazza”*) és a testvériség (amely *„feltételezi egymás egyenlő félként való elfogadását”*) (Fülöpné, 2009. 126. o.). Az előítélet-mentesség az ötödik legfontosabb érték, amit az empátia követ.

Ezekkel egybecsengenek Jancsák (2010) eredményei, miszerint a tanárjelöltek 5-ös skálán legpozitívabban a felelősségérzetet (4,42), mások tiszteletét, a toleranciát (4,39), a megbízhatóságot (4,38) értékelték (Jancsák, 2010).

A tanárjelöltek esetében azért tartja indokoltnak Fülöpné (2009) ezeket az értékeket, mert úgy tartja, hogy *„a következő nemzedékek nevelése szempontjából az ő szemléletüknek van talán a legkiemelkedőbb jelentősége”* (Fülöpné, 2009:123). Szerinte értékorientációjuk *„előmozdítja a befogadást, az elfogadást, a társadalmi és egyéni békét, lehetővé teszi mások megértését és egyenlőségük elfogadását”* (Fülöpné, 2009:130), tehát akár a fogyatékoság jobb társadalmi elfogadottságát.

Gáspár-Holecz (2005) egy temperamentum és karakter kérdőívvel a dolgozó és a még jelölt pedagógusok és nem pedagógusok személyiségvonásait írta le. Megállapította, hogy a pedagógusok melegszívűbbek, társaságkedvelőbbek és érzékenyebbek (Gáspár és Holecz, 2005. 35. o.), de különösen jellemzi ez a pedagógusjelölteket. Ezek a vizsgálati adatok tehát – bár nem reprezentatívak – felhívják a figyelmet a jelöltek érzékenységre, ami jó alapot biztosíthat az új helyzet (a fogyatékos tanuló integrálásának) kezelésére.

A továbbiakban a tanárképzési folyamat tartalmába beépített attitűdformálás, tehát a nézetek alakításának a tudatosítás általi módjáról szóló eredményeket mutatom be.

A hátrányos helyzetű tanulók megsegítéséhez készült 2004-2008 között egy tananyag⁵, amelyhez kialakított tárgyakat a hallgatók szabadon választható kurzusok keretében vehettek fel (például: az attitűdformáló program, tanórai differenciálás). Hatékonyságukról Torda és Perlusz (2009) végzett követéses vizsgálatot, amely kimutatta, hogy nagy változás következett be a belépő és a kilépéskor ismert attitűdök között, másrészt, hogy a többség hasznosnak tartotta a felkészítést, mivel kompetenciáik javulását eredményezte. Leginkább feltűnt, hogy a tanárjelöltek a képzés végén teljesen egyetértettek azzal, hogy *„a fogyatékosok elkülönítése,*

⁴ Forrás: Felsőoktatási felvételi tájékoztató, 2015 szeptemberben induló képzések http://www.felvi.hu/felveteli/jelentkezes/felveteli_tajekoztato/FFT_2015A/7_felsooktatasirol/71_nehany_kepzes_reszletesen/714_osztatlan_tanarkepzesrol?itemNo=4

⁵ Nemzeti Fejlesztési Terv Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program 2.1.1 központi programja.

különösen gyermekkorban nem szolgálja sem az SNI-fiatalok, sem az egészséges társaik érdekeit”, többségük pedig úgy gondolta, hogy „az integrált nevelés keretein belül az SNI-fiatalok teljesítménye jóval magasabb, mint a meglevő intézményekben. Emellett javul szociális kompetenciájuk, alkalmazkodóképességük, a teljesítménymotivációjuk”. A tanári pályára lépő hallgatók nézetei a felmérések alapján pozitív képet mutatnak, ami alapja lehet a fogyatékos tanulók integrálása során a megfelelő viszonyulások kialakításának (bár erre vonatkozó konkrét, tanárjelölteket érintő vizsgálati eredmények nem állnak rendelkezésre). Ugyanakkor e legutóbbi vizsgálat is arra hívja fel a figyelmet, hogy a képzés során elsajátított ismeretek jelentősen befolyásolhatják a tanári pályát választó hallgató szemléletmódját, alakíthatják a jelöltek hozzáállását (akár a fogyatékos személyekkel kapcsolatban is).

A tanulmány következő részében a korábbi kutatásokra támaszkodva egy olyan vizsgálat eredményeit ismertetem, amelyet kifejezetten a fogyatékos személyekkel kapcsolatos vélekedések megismeréséért végeztem el tanárjelöltek körében.

3. A KUTATÁS BEMUTATÁSA

3.3.1. A kutatás célja

A korábbiakban bemutatott vizsgálatokhoz kapcsolódó kutatás célja volt a tanárjelöltek viszonyulásainak további elemzése. Központi kérdésként szerepelt, hogy hogyan viszonyulnak a tanárjelöltek a fogyatékos személyekhez, milyen az általános, illetve oktatásukra vonatkozó megítélés körükben.

3.3.2. A kutatás jellege, módszerek

Az empirikus vizsgálat során egy online kérdőív kitöltésére került sor, amelynek eredményeit Excel-táblázatban rögzítettem, átlag- és százalék, illetve középérték-számítására volt lehetőségem. A kérdőív a fogyatékos személyekkel kapcsolatos érzéseket, vélekedéseket vizsgálta, valamint a tanári felkészültség megítélését.

A kérdőív többségében zárt kérdéseket tartalmazott, egyszeri, vagy többszörös választásra, illetve egyéb kategóriában saját véleményformálásra adott lehetőséget. A szociodemográfiai adatok felmérését követően felhasználtam többek között az Osgood-féle szemantikus differenciált (Csepeli, 2001. 230. o.), illetve más attitűdmérő skálákat.

3.3.3. Mintavétel

A mintát az egri Eszterházy Károly Főiskola 2012/13. tanév tavaszi félévében jogviszony-nal rendelkező, nappali tagozatos – kizárólag a bolognai típusú 5 féléves osztott tanári meszterképzésén tanuló – hallgatói alkották évfolyamonként eltérő arányban (I. évfolyam 28%, II. évfolyam 48%, III. évfolyam 24%). Választásom azért esett rájuk, mert feltehetően kevés munkatapasztalattal rendelkeznek, így válaszaikat főként tanulmányaik során szerzett ismereteik befolyásolják, ezáltal a képzés hatása jobban vizsgálható esetükben.

Fő szempont volt a sokszínűség megjelenítése, ezért bölcsész típusú (48%), természet-tudományos (21%), valamint kizárólag második tanári szakként felvehető szakok (31%) hallgatóit kérdeztem⁶.

A kiválasztásnál a főiskola hallgatói létszámára tekintettel az érintettek teljes körét szerettem volna felmérni, így a kérdőívet a főiskola egységes tanulmányi rendszerében elektronikusán, illetve a facebook felületén létrehozott informális, zárt hallgatói csoportban osztottam

⁶ A legnagyobb számban (10 fő felett) magyar-, történelem- és pedagógiatanár, játék- és szabadidő-szervező (9 fő), valamint testneveléstanár (8 fő) szakos hallgatók adtak választ.

meg. A mintavételezés tehát véletlenszerű kiválasztáson alapult, azonban összesen 50 főtől (11 férfi és 39 nő) kaptam választ. Az életkori megoszlás homogén, 22-27 év közötti.

A minta nem reprezentatív, azonban a válaszadók alacsony száma ellenére is alkalmasnak tartom lényegesebb összefüggések felderítésére, ugyanakkor a következtetések levonásakor ezt a tényezőt figyelembe kell venni.

3.3.4. Hipotézisek

A szakirodalmi előismereteimre támaszkodva a következő feltételezések beválását vizsgáltam:

1. Azok a hallgatók, akik személyes kapcsolatban voltak már fogyatékos személyekkel, pozitívabban ítélik meg a fogyatékos személyeket függetlenül attól, hogy milyen szakon tanulnak. *(A hipotézist arra alapoztam, miszerint az ismétlődő személyes kapcsolat pozitív hatással van az attitűdökre. Kiss és Torgyik, 2001)*
2. A tanárképzésben résztvevők alapvetően pozitívan viszonyulnak a fogyatékos tanulókhöz *(utalva értékorientációjukat vizsgáló kutatási eredményekre, melyek kimutatták, hogy a fontosnak tartják a toleranciát, az együttműködést, egymás tiszteletét) (Fülöpné, 2009; Jancsák, 2010)*, ugyanakkor a fogyatékos tanulókkal kapcsolatban a szorongás is megjelenik attitűdjeikben *(amely eredhet általánosan a fogyatékos személyekkel kapcsolatosan megjelenő szorongásból) (Pálhegyi, 2009)*.
3. Feltételezem, hogy kimutatható különbség van a képzésbe belépő és a képzés végén tartó, gyakorlatukat végző hallgatók nézeteiben arra vonatkozólag, hogy mennyire érzik felkészültnek magukat a fogyatékos személyek tanítására. *(2004-2008. évben a Nemzeti Fejlesztési Terv keretében végzett vizsgálat eredménye szerint fejlődtek a résztvevők kompetenciái.)*

4. A KUTATÁSI EREDMÉNYEK BEMUTATÁSA A HIPOTÉZISEK SORRENDJÉBEN

3.4.1. A személyes kapcsolat és az attitűd jellege

A hallgatók attitűdjeinek megítélésében változóként tekintettem arra, hogy a válaszadók kerültek-e már személyes kapcsolatba fogyatékos személlyel. Feltételezésem szerint a személyes kapcsolatok meghatározzák az előítéletek kialakulását, realisabb kép alakul ki az adott csoporthoz tartozókról. Ennek két aspektusát vizsgáltam: a személyes kapcsolatokat, illetve a tanítás során kialakuló szakmai tapasztalatokat.

A válaszadók többsége (64%) nem került tanítási gyakorlata során még kapcsolatba fogyatékos tanulóval. Hospitálás alkalmával a válaszadók egyötöde figyelhetett meg olyan órát, ahol fogyatékos tanul is tanult. Tényleges tervezési feladatokat (differenciált feladattervezést) azonban a vizsgált hallgatók 16%-ának jelentett. A részletes adatokból kiderül, hogy a legtöbb szakon előfordult, azonban véletlenszerűen, tehát egy-egy esetben.

A személyes kapcsolatok esetében fordított eredményt kaptam. A kitöltők 74%-a, minden évfolyamon a többség került már személyes kapcsolatba (barátság, rokonság), fogyatékos személlyel.

A háttéradatokból kiderült, hogy személyes kapcsolatai és egyben iskolai tapasztalatai is két másodéves és egy frissen végzett kivételével az elsőéveseknek voltak (az összes 13 főből 10 fő I. éves). Tehát az iskolai tanítás a vizsgált harmadévesek esetében nem nyújtott plusz tapasztalatokat a fogyatékos személyekkel kapcsolatban.

Megállapítható tehát, hogy a tanítási gyakorlat alatt kis számban találkoztak a hallgatók fogyatékos tanulókkal. Tapasztalataikat személyes ismeretségeik alapján szerezték, ami mélyebb ismeretséget, ugyanakkor a képzés szempontjából esetlegességet jelent.

A kapott eredmény összehasonlítható Kiss és Torgyik (2001) kutatásával, ahol tanárjelöltek attitűdjeit vizsgálták roma tanulókkal kapcsolatban. Az eredményekből kiderült, hogy a válaszadók csupán 4%-a beszélgetett már korábban roma személlyel. A személyes kapcsolatok vizsgálatának fontosságát azzal indokolják, hogy az attitűdök befolyásolásának módja a megismerés, a közvetlen kapcsolat; ez pedig a fogyatékos személyek esetében is a realisabb kép, az előítéletektől mentes gondolkodás alapja lehet.

Azonban a személyes, vagy iskolai tanítás alatt szerzett benyomások hatását a válaszadók nézeteire a továbbiakban nem vizsgálom, ugyanis az idézett kutatással ellentétben, kérdőívemben nem szerepelt a tapasztalatok minőségére vonatkozó kérdés. Tehát amennyiben befolyásoló erővel voltak válaszaikra korábbi élményeik, azok irányát és minőségét nem lehet megítélni. Ez a terület további pontosítást igényel a későbbiekben, így az erre vonatkozó hipotézisemet elvetettem.

3.4.2. A fogyatékos személyekkel, tanulókkal kapcsolatos érzések, attitűdök

A kérdőív több kérdésében általánosságban a *fogyatékos személy*, a *fogyatékos* kifejezések szerepeltek, így a válaszadók maguk döntötték el, kiket értenek ezalatt.

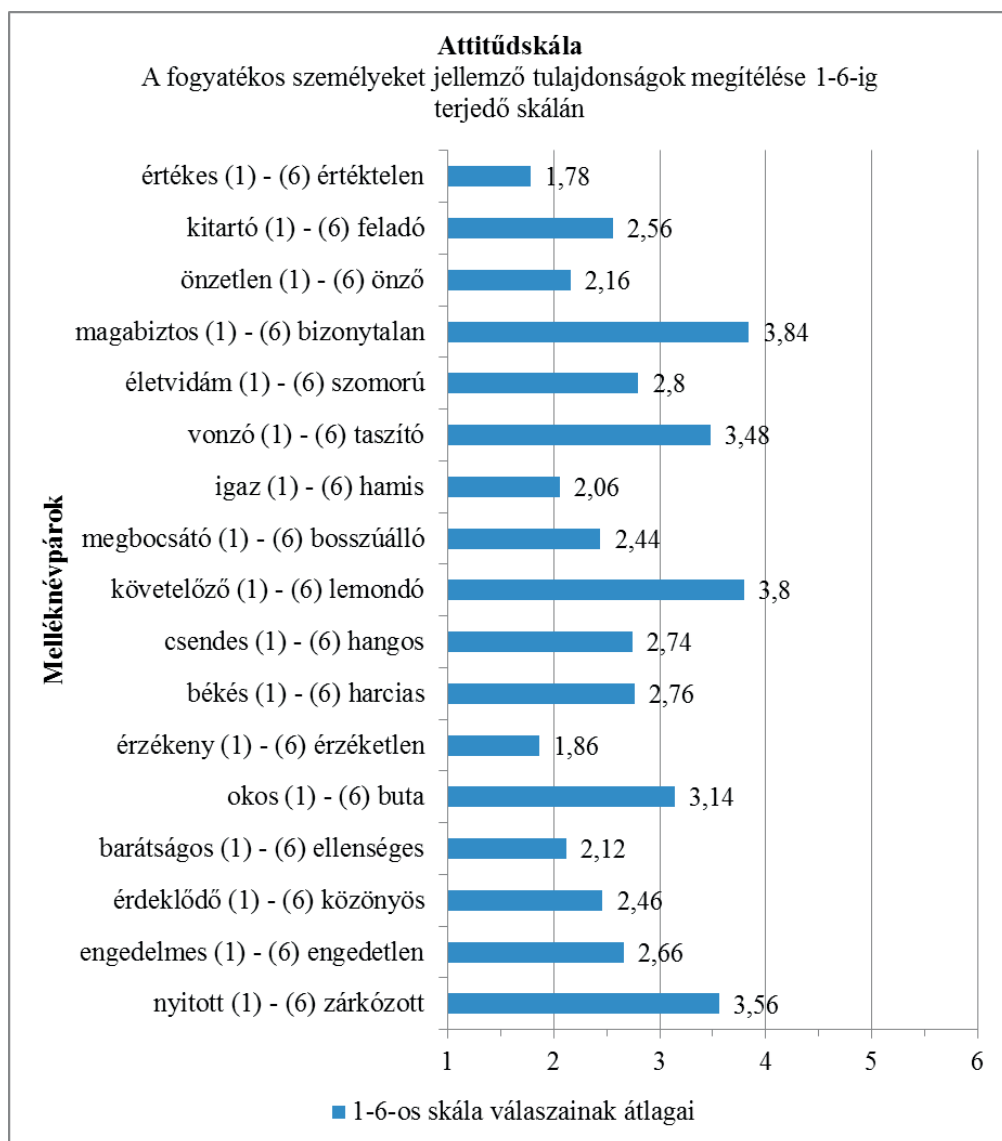
A válaszadók attitűdjeit a fogyatékos személyekkel kapcsolatban egy szemantikus differenciál segítségével mértem. Az Osgood nevéhez kötődő módszer a nyelvi kifejezéseken keresztül a mögöttes értékítéletek kipuhatolására alkalmas (Csepeli; 2001. 230. o.). Kérdőívemben hasonló ellentétpárokat használtam, mint Halász László egy 1974-es kutatásában (idézi Csepeli, 2001. 231.o.). Ő a *cigányokkal* kapcsolatos attitűdök mérésére, én pedig a fogyatékos személyekkel kapcsolatos értékítéletek mérésére használtam. A válaszadóknak ellentétes jelentésű melléknévpároknál kellett megjelölni, hogy az érintett csoportot melyik jellemzi szerintük a kettő közül inkább. Halász Lászlóhoz hasonlóan hat fokozatot használtam, így a középso (a nem állásfoglalás) lehetőségét kiiktattam (1. ábra).

A fogyatékos személyekre vonatkoztatva a válaszadók főként a pozitív jelentéstartalmú mellékneveket választották. A válaszadók leginkább *érzékeny* és az *értékes* kifejezéseket tartották jellemzőbbnek. Ugyanakkor az *önzetlen*, *igaz* és *barátságos* kifejezések is jobban elváltak ellentétpárjuktól. A negatív tulajdonságok közül a *bizonytalan* és a *lemondó* kifejezések jelentek meg, valamint a *zárkózott* és a *taszító* melléknevekhez volt még közelebb a válaszadók jelölése. A többi melléknévpár esetén inkább a középértékek domináltak.

Az eredmények három tulajdonságpár esetén összehasonlíthatóak Kiss és Torgyik (2001) roma, illetve magyar tanulókra vonatkozó vizsgálatával. Az egybevetéshez (1. táblázat) a kutatásban alkalmazott számításhoz igazodva az 1-3-ig terjedő értékek fordított sorrendben a pozitív értéktartományba eső kifejezésekre a +3, +2, +1, a 4-6-os területre pedig a -1, -2, -3 értékek vonatkoztak.

Melléknévpárok	Roma (Kiss és Torgyik)	Magyar (Kiss és Torgyik)	Fogyatékos személy
barátságtalan-barátságos	0,02	1,18	1,86
buta-okos	- 0,04	1,59	0,6
önző-önzetlen	- 0,04	0,12	1,8

1. táblázat: Összehasonlító táblázat Kiss és Torgyik (2001) és a jelen kutatás eredményei között



1. ábra: Szemantikus differenciál a fogyatékos személyekről. A kérdés: „Jelölje a tulajdonságok közül, ön szerint melyik jellemzi általánosságban inkább a fogyatékos személyeket!(Minnél jellemzőbbnek találja az alábbi tulajdonságokat a fogyatékos személyekre, a jellemzőbb tulajdonsághoz annál közelebbi számot jelöljön be! Minden párnál jelölje választását!)”

A tanulmányban a roma népességhez képest a magyarokat barátságosabbnak ítélték a válaszadók. Ehhez képest – természetesen a minta eltéréseit és az ebből fakadó torzító hatásokat figyelembe véve – a fogyatékos személyeket pozitívabban ítélték meg, mint a roma, vagy magyar személyeket. A *buta-okos* melléknévpárnál azonban a második helyre kerültek a fogyatékos személyek. A kérdőív kitöltőinek véleménye alapján a leginkább önzetlennak a fogyatékos személyek számítanak a másik két csoporthoz viszonyítva.

A kérdőív további eleme volt, hogy egy megadott listából kellett kiválasztania a kitöltőknek a rájuk leginkább jellemző viszonyulási módokat. Maximum három állítást jelölhettek be. A választások sorrendje alapján a legtöbb választást a pozitív viszonyulások kapták: „teljes értékű embernek tekintem” (a válaszadók 50%-a jelölte a többi lehetőségből); „tisztelget

ébreszt bennem, hogy mekkora akaratereje lehet egy fogyatékos embernek”; „segíteni szeretnék rajtuk”. Ugyanakkor a tehetetlenség és a sajnálat is megjelent a minta közel 30-32%-ánál. A negatív megítélések: „nem szeretem”, „elborzaszt” elenyésző választást kaptak.

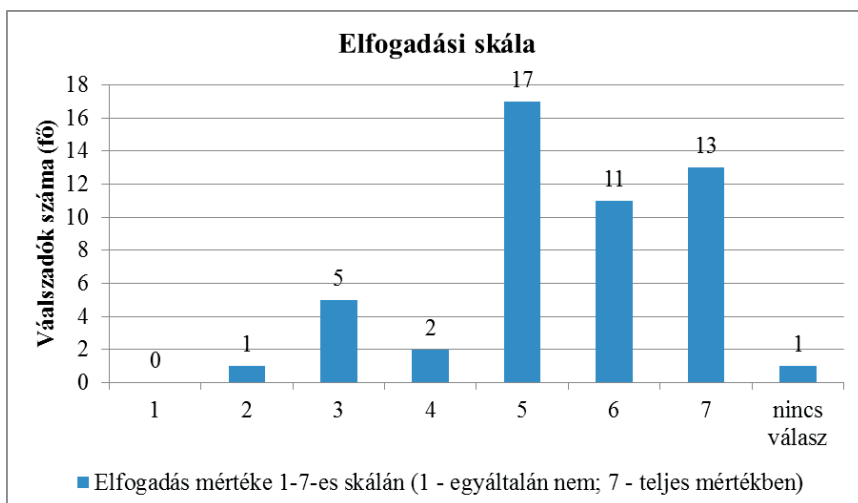
A válaszadóknál az elutasításnál nagyobb arányában (36%) jelent meg, hogy úgy érezték, ők is lehetnének a fogyatékos ember helyében. Pálhegyi (2009) szerint a fogyatékoság lehetősége az egyén biztonságát kérdőjelezi meg, ezért szorongást kelt benne, mivel felhívja a figyelmét arra, hogy ő is lehetne abban a helyzetben. Ez a vélekedés szerinte jóval nagyobb szerepet játszik a fogyatékos személyekkel kapcsolatos viselkedés hátterében, mint a tudatlan stigmatizáció (Pálhegyi, 2009. 84. o.).

A szorongást vizsgáló konkrét kérdés a tanári szerephez kapcsolódva jelent meg: „Mit érez, ha arra gondol, hogy fogyatékos tanuló kerül az osztályába, ahol tanít?”

A megfogalmazások három területre vonatkoztak: a fogyatékos tanulókkal kapcsolatos tanári feladatokra való motiváltságra, a semlegességre, illetve a szorongásra. Egy válaszadó többet is választhatott, így az ambivalens érzéseket is kifejezésre juttathatták.

A legnagyobb arányban 38-an jelölték azt a válaszlehetőséget, hogy „mindent meg kell tennem, hogy befogadják a társai”. A válaszadók nagy többsége motiváló kihívásnak tekintette (az első két lehetőség összevonásával ez a válaszadók 64%-a). A semleges érzésekhez két állítás tartozott: „ugyanolyannak tekintem, mint a többi diákot”, illetve az, hogy „nem jelent számomra különösebben semmit”. Ezek az összes válaszadó 20%-át jelentették. A negatív érzések, a szorongás a válaszadók 16 %-ban jelent meg („szorongok, mert nem tudom, hogyan kellene kezelnem”). Az arányokat megfigyelve felmerül a kérdés, hogy a semleges vagy szorongó érzéseket választó hallgatók (36%) hogyan tudnak majd együtt dolgozni az integrációban résztvevő tanulóval.

A válaszadóknak attitűdskálán kellett jelölni, mennyire tartják magukat elfogadónak. A negatív pólusra irányuló válaszok az összes 12%-át tették ki. A válaszok megoszlása szerint többen választották a 3-as értéket, ami azt jelentette, hogy inkább nem elfogadók, mint elfogadók a fogyatékos személyekkel kapcsolatban, de a teljesen elutasító magatartástól a legtávolabbi pontot választották. A válaszadók többsége 41 fő (a válaszadók 82%-a) választotta az 5-7-es számok valamelyikét. A kitöltők 26%-a úgy gondolta, hogy teljes mértékben elfogadó a fogyatékos személyekkel kapcsolatban. A legtöbb jelölés összességében az 5. pontra esett (17 fő), ami azt is jelenti, hogy akik így választottak, nem semlegesek, de csak egy árnyalattal inkább elfogadóak a fogyatékos személyekkel kapcsolatban (3. ábra).



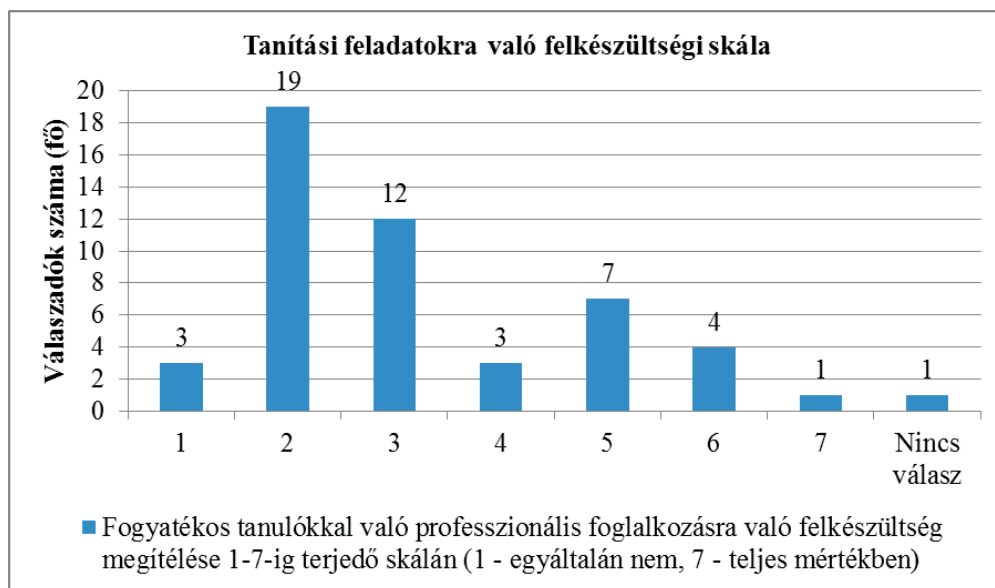
4. ábra: Attitűdskála a fogyatékos személyekkel kapcsolatos elfogadásról. Feltett kérdés: „Mennyire érzi magát elfogadónak a fogyatékos személyekkel szemben? Jelölje a skálán az Önt jellemző értéket!”

Vizsgáltam, hogy van-e összefüggés az elfogadás mértékében az évfolyamoktól függően, ez alapján kimutatható-e valamilyen hatása a képzésnek. Az évfolyamonként átlagolt válaszok minden esetben 5,00 felett voltak, tehát a válaszadók elfogadónak tartották magukat a fogyatékos személyekkel kapcsolatban. Valamivel átlagolt eredmények alatt (5,44) volt az I. és a II. évfolyam eredménye. A legalacsonyabb a II. évfolyam átlaga (5,17), míg a legelfogadóbbnak a III. évfolyamon tartották magukat (6,16), ami azonban nem jelenti, hogy ez a képzés hatására alakult volna így. Erre éppen az I. és II. évfolyamok eredményei hívják fel a figyelmet. Két tényező is bírhat azonban torzító hatással. Egyrészt bele kell számítani az egyes évfolyamok eltérő személyi összeállítását (eredményeik követéses vizsgálattal biztosabb képet mutathatnának), másrészt hiányzik egy pontosító kérdés, ami arra vonatkozna, hogy változtatott-e a képzés a véleményükön.

3.4.3. A fogyatékos tanulók tanításra való felkészültség megítélése

A válaszadók skálán jelölték azt, hogy mennyire érzik magukat felkészültnek arra, hogy a tanórán *fogyatékos tanulóval* is tudjanak foglalkozni.

A 4. számú ábrán látható az egyes értékekre adott választások megoszlása (4. ábra). Mivel nappali tagozatos, munkatapasztalat nélküli tanárjelöltek a válaszadók, véleményükben vélhetően a legnagyobb szerepet a képzés során szerzett tapasztalataik tükröződnek, kevésbé, bár nem kizárhatóan a munkatapasztalat.



4. ábra: Az ábra 1-7-ig terjedő skálán mutatja a válaszadók önértékelését a következő kérdés alapján: „Mennyire érzik magukat felkészültnek arra, hogy a tanórán *fogyatékos tanulóval* is foglalkozni tudjon? Jelölje a skálán az Önt jellemző értéket!”

A válaszok átlagolt értéke 3,16. A hétfokú skálán ez az eredmény a középértéktől negatív irányba esik, tehát a válaszadók átlagosan inkább nem érezték magukat felkészültnek. A 2. táblázat összesíti az évfolyamokra lebontott átlagokat. Az átlag alatt az első évesek eredménye maradt, a másod- és harmadévesek viszont az átlag feletti értéket érték el, még akkor is, ha a középérték (4,00) alatti. A válaszokban fokozatos javulás tükröződik az évfolyamnak megfelelően, vagyis minél magasabb évfolyamba járnak a hallgatók, annál felkészültebbnek

érik magukat. Ennek ellenére összességében nem érik el a középértéket egyik évfolyam hallgatói sem.

Évfolyamok	A skála pontszámainak átlaga
I. évfolyam (12 fő)	2,07
II. évfolyam (23 fő)	3,43
III. évfolyam (14 fő)	3,91
Összes (49 fő)	3,16

2. táblázat: Évfolyam szerinti összesítés a fogyatékos tanulókkal való foglalkozásra való felkészültség megítéléséről.

A terület további differenciálására a kérdőív kitöltőinek a fogyatékoság típusának megfelelően is meg kellett adni, hogy képesnek érik-e magukat a tanári feladatok ellátására. Az 3. táblázat⁷ tartalmazza a válaszadók számát és százalékos eloszlásukat egy-egy tanulói jellemző kapcsán.

Meghatározás A tanuló jellemzője a 32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet alapján	Képesnek érzem magam arra, hogy tanárként megfelelő- en tudjam kezelni	Nem érzem képesnek magam arra, hogy tanárként megfelelő- en tudjam kezelni	Nincs válasz
vak	17 fő (35%)	31 fő (65%)	2 fő
gyengén látó	45 fő (94%)	3 fő (6%)	2 fő
hallássérült	19 fő (40%)	28 fő (60%)	3 fő
nagyot halló	44 fő (92%)	4 fő (8%)	2 fő
mozgásszervi fogyatékos	43 fő (90%)	5 fő (10%)	2 fő
a fejlődés egyéb pszichés zavara (figyelem-, magatartásszabályozás)	29 fő (60%)	19 fő (40%)	2 fő
autizmus spektrumzavar	8 fő (17%)	39 fő (83%)	3 fő
enyhén értelmi fogyatékos	39 fő (81%)	9 fő (19%)	2 fő
középsúlyos értelmi fogyatékos	11 fő (23%)	37 fő (77%)	2 fő
súlyos értelmi fogyatékos	2 fő (4%)	46 fő (96%)	2 fő

3. táblázat: Összesítő táblázat a különböző tanulók kezelésének képességéről. A feltett kérdés: „Töltsd ki a táblázatot! Jelölje, hogy tanárként alkalmasnak érzi-e magát a megfelelő segédeszközök megléte esetén a tanulót jellemző fogyatékoság kezelésére!”

A táblázatból kiderül, hogy bizonyos jellemzők esetén nagy százalékos különbséggel jelölték a lehetőségeket a válaszadók, vagyis egyértelműen döntést tudtak hozni. Egységes vélemények (80% feletti jelöléssel) születtek a gyengén látó, a nagyot halló, a mozgásszervi fogyatékos és az enyhén értelmi fogyatékos, valamint az autizmus, illetve a súlyos értelmi

⁷ A kérdőív összeállításánál, mivel az nem szakembereknek készült, köznapi meghatározásokat használtam, amely tükröződik a táblázat kategóriáiban is. A táblázatból kimaradt: „beszéd fogyatékoság”.

fogyatékoság kérdésében. Az előbbi négy területen a válaszadók többsége a segédeszközök megléte esetén képesnek érzi magát a megfelelő tanári munka kialakítására. Az utóbbi két területen pedig a nemleges válasz volt többségben. Megfigyelhető, hogy a problémák súlyosságának fokozódásával egyre kevésbé tudnák véleményük szerint kezelni az érintett tanulókat.

5. A HIPOTÉZISEK VIZSGÁLATÁNAK ÖSSZEGZÉSE

Első feltételezésemet elvettem megfelelő háttéradat hiányában. A mintát alkotó hallgatókról elmondható, hogy többségében kerültek már kapcsolatba fogyatékos személyekkel, de nem elsősorban az iskolai tanítás alkalmával. Ezekről a tapasztalatokról nem tudtam megállapítani, hogy pozitívak, vagy negatívak voltak-e, így hatását nem vizsgáltam a fogyatékoság általános megítélése kapcsán.

Úgy gondoltam, hogy *„a tanárképzésben résztvevők alapvetően pozitívan viszonyulnak a fogyatékos tanulókhoz, ugyanakkor a fogyatékos tanulókkal kapcsolatban a szorongás is megjelenik attitűdjeikben”*. Az eredmények alapján elmondható, hogy a tanárjelöltek többsége elfogadónak tartotta magát a fogyatékos személyekkel kapcsolatban, bár változó mértékben, ez nem függött az évfolyamtól (tehát a képzésben megszerezhető elméleti és gyakorlati ismeretektől). Az elfogadással kapcsolatos érzésekben a sajnálat és a segítő attitűd is megjelent. A válaszadók többsége motiváló kihívásként tekintett a fogyatékos tanulók tanítására, valamint úgy érezte, hogy mindent meg kell tennie a tanuló befogadásának elősegítéséért. Ennek ellenére a szorongás a minta 16%-át jellemezte, de hasonló arányban megjelent a semlegesség (20%) is.

Előzetes elképzelésem, hogy *„kimutatható különbség van a képzésbe belépő és a képzés végén tartó, gyakorlatukat végző hallgatók nézeteiben arra vonatkozólag, hogy mennyire érzik felkészültnek magukat a fogyatékos személyek tanítására”* részben tekinthető igazoltnak, hiszen százalékos javulás érzékelhető a felkészültség megítélésében évfolyamoknak megfelelően, bár meg kell jegyezni, hogy az összes évfolyam a középérték alattinak ítélte felkészültségét.

ÖSSZEGZÉS

Kutatásom arra irányult, hogy arra a kérdésre keressek választ, vajon a tanárjelöltek hogyan viszonyulnak általában, illetve tanári szerepben a fogyatékos személyekhez. Eredményeim azt támasztják alá, hogy a vizsgált tanárjelöltek elfogadók, pozitívan nyilatkoznak a fogyatékos személyekkel, tanulókkal kapcsolatban, tényleges tanári munkájukban is motiváló kihívásként tekintenek tanításukra, bár nem érzik megfelelően felkészülve magukat a velük kapcsolatos feladatok elvégzésére.

A kutatás során kapott eredmények emellett rámutattak néhány olyan tartalmi területre is, amelyeken a tanárjelölteknek szüksége van a további ismeretszerzésre.

A dolgozat nem tér ki azonban a megváltozott (ismét osztatlan) tanárképzési rendszer vizsgálatára, így eredményei abban a rendszerben értelmezhetők, amelybe a hallgatók 2013. szeptember előtt léptek be. A kutatás további irányát jelenti tehát az osztatlan tanárképzés tartalmainak és hatékonyságának vizsgálata, amelyben ugyancsak fontos a tanári attitűd alakítása, a hallgatók nézeteinek megismerése, egy tanári életpálya-moddell, ahol készségeik fejlesztése egy folyamat része.

IRODALOM

ALLPORT, G. W. (1977): Az előítélet. Gondolat Kiadó, Budapest.

Apáti Anna Zita (2005): Az egységes európai oktatási térség kialakulásának esélyei. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 55 (9), 46-55.

CSEPELI GYÖRGY (2001): Szociálpszichológia. Osiris Kiadó, Budapest.

DÁVID MÁRIA (2011): A tanári pályaaalkalmasság megítélésének szakmai koncepciója. In: DÁVID MÁRIA (szerk.) (2011): *A tanári pályaaalkalmasság megítélésének módszerei*, Eszterházy Károly Főiskola, Eger. 7-10.

DUDÁS MARGIT (2005): A tanárképzésbe belépő hallgatók nézeteinek feltárási lehetőségei. In: *Pedagógusképzés*, 3, 23-43.

ESTEFÁNNÉ VARGA MAGDOLNA – SALLAI ÉVA (2011): A tanári felvételi eljárásban alkalmazható módszerek a pályaaalkalmasság megítélésére. In: DÁVID MÁRIA (szerk.) (2011): *A tanári pályaaalkalmasság megítélésének módszerei*, Eszterházy Károly Főiskola, Eger. 93-111

FALUS IVÁN—KOTSCHY BEÁTA (2006): Kompetencia alapú tanárképzés: Divatos jelszó vagy a megújulás eszköze? Elérés: http://www.tpf.hu/document.php?doc_name=tudaskozpont/

Oktataseskepzes2010/tanarok_es_oktatok/Kompetenciaalapu_tanarkepzes-cikk.doc. Letöltés ideje: 2013. augusztus 19.

FALUS IVÁN (2009a): A hazai tanárképzés változásai európai mérlegen. In: *Educatio*, 3, 360-370.

FALUS IVÁN (2009b): Tanári képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek. Elérés: <http://www.ofi.hu/tudastar/hazai-fejlesztesi/tanari-kepesitesi> Letöltés: 2013. október 12.

FÜLÖPNÉ ERDŐ MÁRIA (2009): Befogadás vagy kirekesztés? Pedagógusjelöltek értékorientációja egy empirikus vizsgálat tükrében. In: Kállai Ernő – Kovács László (szerk.): *Megismerés és elfogadás. Pedagógiai kihívások és roma közösségek a 21. század iskolájában*. Nyitott könyvműhely. Budapest. 112-118.

FISCHER GABRIELLA (2009): Az integrációval kapcsolatos attitűdök kutatása. In: *Gyógypedagógiai Szemle*, 4. Elérés: http://prae.hu/prae/gyosze.php?menu_id=102&jid=29&jaid=416 Letöltés: 2013. október 9.

GÁSPÁR MIHÁLY—HOLECZ ANITA (2005): Pályaszocializáció és személyiségvonások a pedagóguspálya szempontjából. *Pedagógusképzés* 2. 23-40.

GORDOSNÉ SZABÓ ANNA (2004): Bevezető általános gyógypedagógiai ismeretek. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

GREENWALD, A. G.—BANAJI, M. R. (2003): Az implicit társas kogníció: Az attitűdök, az önértékelés és a sztereotípiák. In: Banaji, M. R: *Rejtőzködő attitűdök és sztereotípiák*. Osiris Kiadó. Budapest. 139-191.

HORVÁTHNÉ MOLDAVAY ILONA (2006): Attitűdvizsgálat pedagógusok körében az integrált nevelésről. In: *Iskolakultúra*. 10, 92-93.

JANCSÁK CSABA (2010): Tanárjelöltek értékvilága. A debreceni és a szegedi egyetem tanárképzésben részt vevő hallgatóinak vizsgálata. In: *Új kutatások a neveléstudományokban. Törekvések és lehetőségek a 21. század elején*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest. 145-158.

KARLOVITZ JÁNOS TIBOR (2004): Mit tehetünk az előítéletek csökkentéséért? In: NAHALKA ISTVÁN – TORGYIK JUDIT (szerk.): *Megközelítések. Roma gyerekek nevelésének egyes kérdései*. Eötvös József Könyvkiadó. Budapest. 123-136.

KISS ZSÓFIA – TORGYIK JUDIT (2001): Tanár szakos egyetemisták romák (roma gyerekek) iránti attitűdjei In. *Új pedagógiai közlemények. Doktoranduszok bemutatkozása. A neveléstudományi doktoranduszok első országos konferenciája I.* ELTE BTK Neveléstudományi Intézet. Budapest.

SMITH. ELIOT R. – MACKIE, DIANE M. (2004): Szociálpszichológia. Osiris Kiadó, Budapest.

PÁLHEGYI FERENC (szerk.) (1998, 2009): A gyógypedagógiai pszichológia elméleti problémái. Tanulmánygyűjtemény. Kézirat. Nemzeti Tankönyvkiadó, 8. változatlan kiadás, Budapest.

TORDA ÁGNES – PERLUSZ ANDREA (2009): Hatásértékelő tanulmány a Nemzeti Fejlesztési Terv Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program 2.1.1 központi program. Hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítása az oktatási rendszerben „B” komponense (Sajátos nevelési igényű gyermekek együttnevelése) keretében kifejlesztett pedagógusképzési programok utóéletéről, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Budapest.

4 | A videós interakcióelemzés újmédia eszközökkel támogatott lehetőségei

GULYÁS ENIKŐ – RACSKO RÉKA

Az oktatás technikai determinizálódása évtizedek óta jelenlévő folyamat, még ha az üteme képzési szintenként és régióként eltérő mértékű is. A tanítás-tanulás során alkalmazott technikai eszközökkel együttesen fejlődtek az ezt vizsgáló kutatási eszközök és módszerek is, így például az interakcióelemzés hang- és videofelvételeken történő elemzése. Az informatizálódás következtében az interakciók vizsgálatában számos olyan megoldást látunk, amely az aktuális trendekhez igazodva, a multimédiás elemzéseket szoftveresen teszi lehetővé. Vincze (2013) tanulmányában is megemlíti, hogy az interakciók, mint a társas együttélés nélkülözhetetlen elemei a tanár-diák kapcsolatrendszerben, már a múlt század '60-as éveiben a pedagógiai vizsgálatok tárgya volt. A kutatások fókuszában ekkor a tanulási folyamatot irányító szakember, azaz a pedagógus állt. Ezen vizsgálatokkal jól harmonizál, az oktatáskutatás és oktatástervezés célja, amely az oktatás és a társadalom igényeinek kielégítését helyezi előtérbe.

Kutatásunk során Ollé János feltételezéséből indulunk ki, amelyet A társadalom iskolája című tanulmányában fogalmazott meg: „tétélezzük fel, hogy az iskola valós időben kapcsolódhatna be szűkebb környezetének hétköznapijaiba, így venne részt a problémamegoldásban, s ekképp követné nyomon a megoldásainak valódi élethelyzetben történő hasznosulását. A projekt és sok más, az intézmény falait átjárhatóvá tevő módszer egészen új jelentést kaphatna, hogyha az információs társadalom és a korszerű technika és az internet támogatná ezt a nevelési-oktatási folyamatot” (Ollé, 2012. 22. o.). Ezt a felvetést mi úgy értelmezzük az interakcióelemzésre vonatkoztatva, hogy ezt a szoftveres megoldások révén magasabb fokon lehetne automatizálni, így a módszer sokkal hatékonyabbá és ezáltal szélesebb körben elterjedtebbé válna. Ez a lehetőség elősegítené a visszacsatolás egy új alternatíváját, a tanár-diák, diák-diák, diák-szülő, tanár-szülő, valamint holisztikusan értelmezve az iskola és szélesebb társadalmi közeg, és akár a taneszköz és a tanár-diák között is.

Véleményünk szerint például a korszerű infokommunikációs eszközökkel történő tudáselsajátítás folyamatának szoftveres interakció-elemzése olyan lehetőségeket hordoz, amelyek jól kutathatóvá teszik ezen eszközök hosszú távú hatásait.

Az interakciókutatás során a tanóra, mint egységnyi időkeret, „... gyakorlatilag társas térben lezajló interakciókból épül fel, ahol a tanár meghatározott céllal jelenik meg, kölcsönhatásba lép az akár egymással is érintkezésbe kerülő tanítványaival, aktuális tartalmi és módszertani

feladatokat ellátva eközben. Végül ezek a lejátszó akciók-reakciók határozzák meg a folyamat sikerességét” (Vincze, 2013. 61. o.).

Ez a módszer jól alkalmazható a trialogikus tanuláselméletben, ahol „...a diák nem a tananyag passzív befogadója, hanem egy, a tudásszerzés műveleteinek megtanításával és önálló kutatómunkával járó „kognitív inaskodás” résztvevője. A tanár mentorként segíti az önálló ismeretszerzést, de oktatói szerepbe lép, ha erre van szükség” (Kis-Tóth, Kárpáti, Racsko, Antal 2015. megjelenés alatt). A táblagépes kutatásokban az eszköz (iPad) tudásszerző alkalmazásait a tanár és diák közösen fedezik fel, együtt munkálkodnak az eszközök és tartalmak minél hatékonyabb integrálásán, amelyben új megvilágításba kerül az interakciók vizsgálata, hiszen a két korábbi ágens mellett, az eszköz harmadik „szereplőként” jelenik meg.

Ebben a felfogásban „[...]a tanár szakterületének mestere, a diák a mindennapi életben fejlesztett informatikai kompetenciáját viszi mesterével együttműködő, „kognitív inasként”, a közös munkába” (Kis-Tóth, Kárpáti, Racsko, Antal 2015. megjelenés alatt).

Vizsgálatunk induktív módon készült, amelynek empirikus eredményeit az Eszterházy Károly Főiskola Gyakorlóiskolájában¹ a köznevelés különböző korosztályaiban, több évfolyamon zajló, évek óta (2012-től) folyó táblagépes kutatások során készült kutatások adják (Kis-Tóth, Borbás, Kárpáti 2014).

Jelen tanulmányunkban az osztálytermi munka szoftveres elemzési lehetőségei közül a Noldus Observer XT2-t kívánjuk bemutatni, amely videofelvételek kódolására és elemzésére alkalmas, mindezt a hagyományos interakcióelemzés-modellek által támasztott feltételek szerint vizsgálva.

Úgy véljük, hogy munkánk során olyan szintetizáló jellegű elméleti elemző tanulmány megírására vállalkozunk, amely új megvilágításba helyezi az interakcióelemzés újmédiás lehetőségeit, és a későbbiekben több hasonló funkciójú alkalmazás összehasonlítását valósíthatja meg.

A 60-as 70-es évek technikai forradalma következtében a mikroelemzések videós támogatása egy új lehetőségeket hozott a kutatásokban, és úgy véljük, hogy ez a folyamat ciklikus ismétlődése következik be napjaink technikai fejlesztései révén, amely új színezetet adhat az interakció-elemzés 21. századi értelmezésének.

1. A HAGYOMÁNYOS INTERAKCIÓ-ELEMZÉSI MODELLEK BEMUTATÁSA ÉS AZOK MEGVALÓSÍTÁSI LEHETŐSÉGEI SZOFTVERES TÁMOGATÁSSAL

A következő részben az interakcióelemzés hagyományos modelljeinek áttekintő ismertetésén túl, a Noldus Observer XT adott gyakorlatra vonatkoztatott sajátosságait helyezzük előtérbe. Úgy véljük ugyanis, hogy a klasszikus módszertan, a bevezető részben ismertetett új lehetőségek mentén jól adaptálható az új (szoftveres) platformon.

4. 1. 1. Az Erikson-féle interakcióelemzés

Erikson (Erikson, s.a.) a felvételek elemzésének lehetséges folyamatának 3 típusát különbözteti meg.

Az első megközelítést röviden úgy foglalja össze, hogy “az egészből a részletekbe”. Ebben az esetben először megtekintjük a felvételt az elejétől a végéig, közben egyszer sem állít-

¹ A kutatás szakmai vezetője: dr. habil. kis-Tóth Lajos intézetvezető főiskolai tanár, Médiainformatika Intézet
A kutatás további résztvevői: Antal Péter, Borbás László, Kárpáti Andrea, Komló Csaba, Racsko Réka-
A részt vevő pedagógusok: Sipos Zsoltné; Császi Csaba;Tóthné Szűk Erzsébet; Siroki Zsuzsa; Szeredi Györgyi;
Kelemen Annamária; Dr. Kis-Tóth Lajosné; Budavári Ágnes; Sándorné Halász Erzsébet

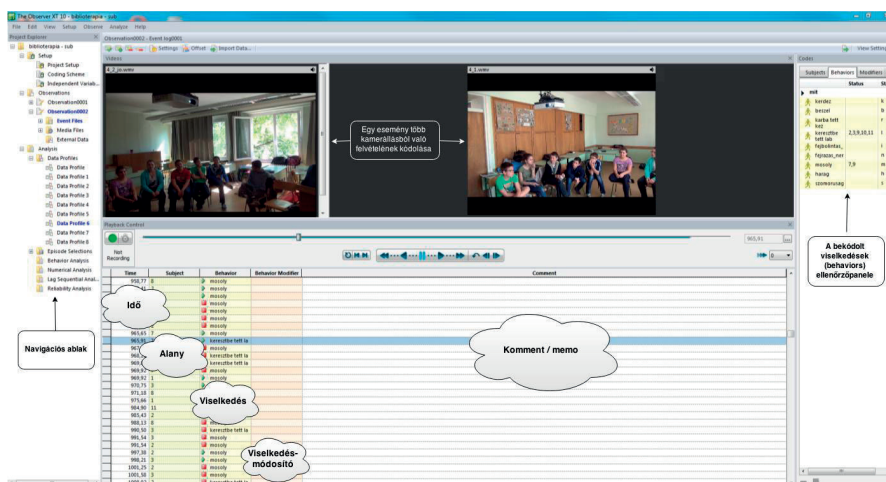
² Version: 10.5.572, Build date: 2011. május 3.

juk meg a lejátszást, annak érdekében, hogy egy átfogó képet kapjunk a felvétel tartalmáról. Ezt követően újranezzük a felvételt, azonban a főbb részek határainál akár meg is állíthatjuk, majd ismét visszanézzük a felvételt, és idővonalat készítünk róla. A harmadik lépésben már csak a korábban meghatározott szakaszokra összpontosítunk, ezeket vizsgáljuk meg részletebben (pl. a résztvevők verbális és nem verbális interakcióit), majd az adott szakaszt még rövidebb egységekre (3-7 másodpercesekre) osztjuk és elemezzük. A következő lépésben az egész eseménysort átalakítjuk rövidebb összefüggő részekké, amelyeket már elemezni is tudunk (itt figyelembe vehetjük a testtartás, távolság és kölcsönös tekintet összefüggéseinek alakzatait), és ez után lehetséges, hogy az apróbb eseménysorokat kódoljuk a kijelentések és gesztusok funkciói, a beszéd hangzásvilága alapján. Ha a teljes vagy egy rövidebb eseménysort szeretnénk megfigyelni, akkor ezt az első 2 lépés után érdemes megtennünk. Ekkor a felvétel visszajátszása során csak egy szereplőre összpontosítunk, aki személyesen is részt kell, hogy vegyen ebben a lépésben, a felvétel megállításánál (stimulált emlékeztető) ugyanis neki kell beszélnie a látottakról. Lehetőség van arra, hogy nem a konkrét felvételt nézzettük meg vele és azzal a csoporttal, amelyben ő is részt vett, hanem egy nagyon hasonlót, és azt kell kommentálnia. Ennek a típusnak utolsó lépése a jellegzetes és kevésbé jellegzetes részletek detektálása (mennyire reprezentatív a minta az adott felvételen). Más, hasonló témával foglalkozó felvételeket is felhasználhatunk az összehasonlításhoz. Az elemzés során pedig gyakorisági táblázatot is készíthetünk, hogy az egész mintát bemutathassuk.

Az Erikson által meghatározott második típusnak a „*részből az egész felé, vagyis a deduktív megközelítés*” elnevezést adta, amelyben egyetlen interaktív eseményen belül választjuk ki a tudományos kutatás bizonyos kommunikatív vagy pedagógiai funkcióit, majd azonosítjuk a számunkra fontos részleteket (rögzítjük a tanár kérdéseit, a tanuló válaszait, a különböző gesztusukat). A felvétel többször megnézhető annak érdekében, hogy minden vizsgált jelenséget azonosíthassunk, majd a harmadik lépésben a vizsgált jelenségek gyakoriságának táblázatba vezetése történik, valamint megvizsgáljuk az események eloszlását. Végül az utolsó lépésben a beszédre, mint cselekvésre összpontosítunk, amelyhez használhatunk idézést vagy más részletező leírást is.

Az Erikson által meghatározott harmadik típusnak a „*kézzelfogható tartalommal rendelkező megközelítés*” elnevezést adta, amely esetében a felvétel megnézésékor a tantárgyi tartalmakra, matematikai, természettudomány vagy műveltségbeli jártasságot vizsgáljuk. A felvétel többször megnézhető a pontos feldolgozás érdekében.

Hogyan valósíthatók meg az Erikson által megfogalmazott elemzési módok ma, szoftveres segítséggel?



1. ábra: A Noldus Observer XT program kódolási ablaka és annak részei

A Noldus Observer XT Erikson “az egészből a részletekbe” megközelítési módját lehetővé teszi oly módon, hogy az egész felvételt megtekinthetjük a programon belül a nélkül, hogy bármely kategóriát bekódolnánk. A második lépésben említett nagyobb részek határait a Comment-ben jelölhetjük, amely még nem minősül kódolásnak. A Comment helyét mutatja az 1. ábra. Ugyanebben a pontban kiemeli Erikson az idővonalak jelentőségét is, amelyet korábban csupán elnagyoltan tudtunk elkészíteni, most azonban a program már automatikusan elkészíti azt számunkra, az általunk meghatározott szűrési feltételeknek megfelelően, század-másodperc pontossággal. Egy ilyen, Noldus Observer XT által generált (idő)intervallumskála látható az 2. ábrán.



2. ábra (Idő)intervallumskála a Noldus Observer XT-ből

A harmadik lépésben lehetőségünk van rá, hogy csak a commentekben jelölt szakaszokat tekintsük meg, ekkor már a nagyobb egységeket (mint a beszéd, helyváltoztatás), amennyiben indokolt, és a későbbi elemzés szempontjából releváns, kódolhatjuk, majd a negyedik lépésben rögzített eseménysorokat (testtartás, szemkontaktus) az előre meghatározott kódrendszer alapján. A Noldus Observer XT-ben történő kódolás esetében lehetőség van rá, emellett ajánlott is, hogy egyszerre csak egy személy egy kódnak való megfelelését vizsgáljuk, tehát egyszerre csak egy személyt vizsgálunk, egy kóddal. Ebből következik az a képlet, amely annak kiszámítására alkalmas, hogy meddig tart egy felvétel kódolása. A kódolás ideje = felvétel ideje * a kódolandó személyek száma * kódok száma.

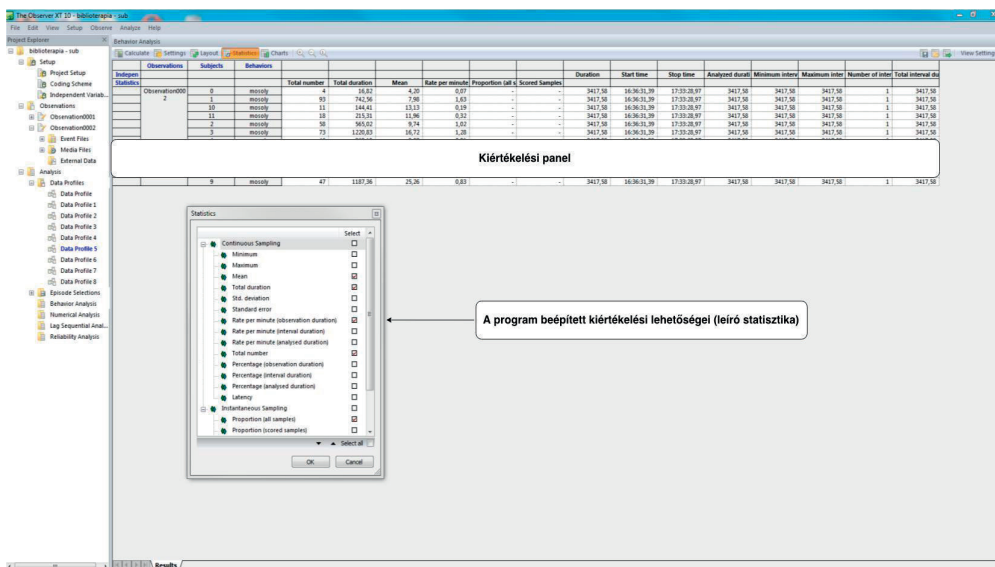
Tapasztalataink szerint a stimulált emlékeztető az Erikson által megfogalmazott elvárások szerint nem valósítható meg szoftveresen maradéktalanul. Az egyetlen lehetőség lehet erre – bár nem teljes mértékben fedi le az Erikson által támasztott kívánalmakat –, ha létrehozunk előre egy kategóriarendszert, amelynek megjelenéseit szeretnénk a résztvevő visszaemlékezése során detektálni, és a videófelvételen rögzítjük az ehhez kapcsolódó felvételszakasz kezdetét és végét. Természetesen nem feltétlenül tudunk előre minden lehetséges kategóriát bekódolni, így nem lesz olyan mélyreható az elemzés, mint egy induktív módszer esetében.

A Noldus Observer XT lehetőséget biztosít arra, hogy a megbízhatóság értékét szám-szerűsítsük oly módon, hogy az egy felvételhez tartozó különböző kódolásokat (interkódolás és intrakódolás) különbségeit és egyezéseit összeveti. Ugyanazt a kódrendszert alkalmazhatjuk több videófelvétel esetében is, és az adatelemzés során összehasonlíthatjuk az eredményeket.

Annak köszönhetően, hogy először az egész felvételt áttekintjük, lehetőségünk van a felvétel szempontjából releváns kategóriák létrehozására. A program hátránya azonban, hogy amennyiben egy jelenséget a kezdetkor nem hozunk létre kategóriaként, később már csak úgy tudjuk hozzáadni, ha az egész kódolási folyamatot újrakezdjük. A felvétel teljes megtekintésével tehát elkerülhetjük a folyamat újbóli megismétlését.

Az Erikson által megfogalmazott *“részből az egész felé, vagyis a deduktív megközelítés”* megvalósítására a Noldus Observer XT oly módon ad lehetőséget, hogy miután kiválasztottuk a felvétel elemezni kívánt részét, a program lehetőséget biztosít rá, hogy az előre létrehozott kategóriarendszerrel a kiválasztott szakaszt kódoljuk be.

A leíró statisztikai elemzések (pl. középérték mutatók) megjelenítésére lehetőséget biztosít, mint az a 3. ábrán is látható, így nincs szükség az adatok más táblázatkezelő programba (pl. Excel) történő exportálására, csupán az összefüggés- és különbözőségvizsgálatok elvégzése céljából. Az idézésre a már korábban említett kommentben van lehetőség.



3. ábra A további statisztikai elemzések kiexportálási lehetőségei a másodelemzések elvégzése céljából

Az Erikson által meghatározott harmadik típus, a *“kézzelfogható tartalommal rendelkező megközelítés”* szintén megvalósítható, amennyiben az elvárt kritériumoknak, tartalmi elemeknek megfelelő kód kategóriákat hozzuk létre.

4. 1. 2. Flanders-féle interakcióelemzés

Flanders 1977-ben dolgozta ki a tanári kommunikáció megfigyelésére és elemzésére sajátos módszerét. Felfogásában a pedagógus, mint az oktatási folyamatot irányító központi szereplő verbális tevékenységeit helyezte előtérbe a megfigyeléséhez kifejlesztett rendszerében. Flanders a két ágenst, azaz a tanulót és a tanárt vizsgálja. A megfigyelés kategóriái a tanulók verbális megnyilvánulásait (tanulói reagálás, tanulói kezdeményezés, interakciós szünet – csend), a tanári reagálásokat (elfogadja az érzelmet; dicsér, bátorít, elfogadja/felhasználja a gyerek ötleteit) és kezdeményezéseket (kérdést tesz fel; magyaráz, előad, beszél; utasítást ad, irányít; kritizál, tekintély védelme) foglalja magába. Az interakciós mátrixban a korábban ismertetett megfigyelési szempontok szerepelnek, a sorok és oszlopok által metaszett tartományoknak különféle funkciókat feleltet meg, amelyek az értelmezést segítik.

Szitó (Szitó 1987) tanulmányában vázolja, hogy a módszer hazánkban kevésbé ismert. Továbbá ismerteti, hogy Flanders 7 kategóriát alkalmazott a tanári viselkedés megfigyelésére, kettőt arra, hogy a tanulók mint csoport kezdeményeznek vagy reagálnak-e, továbbá egyet az interakciós szünet feljegyzésére. Összesen 10 szempontot vezet be, amelyek a verbális

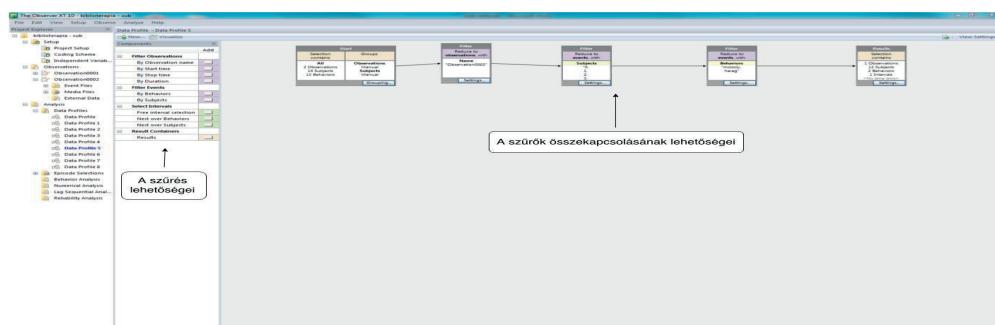
kommunikáció megfigyelésére alkalmasak. A tanári viselkedésre vonatkozó szempontok köre is két részre oszlik: kezdeményezésre és reagálásra.

A módszer az új technikai környezet következtében jól átültethető, – a Noldus Observer XT program segítségével – a mai, digitálisan rögzített videofelvételek elemzésére, hiszen az osztálytermi történések rögzítésének ez az egyik leghatékonyabb módja. A szoftver lehetővé teszi egyrészt a közvetlen megfigyelést is, hiszen a kódolás valós időben is történhet, valamint megvalósítható az utólagos kódolás folyamata is.

A módszer megköveteli a 3 vagy 5 másodperces feljegyzés készítését, amelyet a Noldus Observer XT az időintervallum (2. ábra) beállításával könnyedén kivitelezhetővé tesz, valamint megjegyzések, commentek (1. ábra) hozzáfűzését is engedi a kódolási sablon egyes elemeihez a bejelölt időpillanatban. (Meg kell jegyezni, hogy a felvitt megjegyzések, commentek kiexportálására, másodelemzésre információnk szerint közvetlenül nincs lehetőség.)

A megfigyelés során több objektumot is vizsgálhatunk esetünkben (például tanár-diák(ok)), amely lehetővé teszi a tanárok és diákok megnyilatkozásainak, cselekvéseinek egy dinamikus értelmezési keretbe történő helyezését. A viselkedési kategóriák páronkénti és keresztttáblás összehasonlítására egyaránt lehetőségünk nyílik.

Az interakciós mátrix további vizsgálata is lehetővé válik, hiszen a gyakorisági elemzéseken kívül, számos egyéb statisztikai elemzést végezhetünk, amelyet a különféle szűrőkkel az adatbázis-kapcsolatok kialakítása mentén valósíthatunk meg (4. ábra).



4. ábra Az adatbázis-kapcsolatok és a további elemzések beállításának lehetőségei

A megfigyelési szempontok nagy előnye, hogy ennek segítségével a Noldus Observer XT programmal jól megvalósítható a deduktív kódolás során a kódolás megbízhatósági jóságmutatója, az objektivitás. Erre úgy nyílik lehetőségünk, hogy Flanders kategóriarendszerében pontosan definiálja az egyes megfigyelési szempontok (a továbbiakban változók), így két független kódoló interkódolása esetén pontos leírást kapnak arról, hogy mit értsenek az egyes fogalmak alatt (pl. a tanulók verbális megnyilvánulásai: csend=kommunikációs szünet. A tanár verbális megnyilvánulásai: kérdést tesz fel = a tartalomra vagy az eljárásra vonatkozó kérdést tesz fel a tanár azzal a szándékkal, hogy a tanuló válaszoljon rá).

A bekódolt változók alapján jól kielemezhető és akár grafikusan is ábrázolható a négy terület (reagálás, kezdeményezés, gyerek beszél és csend) egymáshoz való viszonya. Ez alapján az is megállapítható, hogy a tanári és a tanulói megnyilatkozások milyen százalékos megoszlást mutatnak.

A Flanders-féle interakcióelemzés nagy hátránya, hogy a szempontrendszer nem tartalmazza a metakommunikatív üzenetek feljegyzését (kivéve a fejbólintást), amely a szakemberek szerint is nagy hiány, hiszen ezek számos metainformációt árulhatnak el mind a tanár-tanuló, mind a tanuló-tanuló, valamint a tanuló-eszköz interakciók kapcsolatáról.

2. A NOLDUS OBSERVER XT HASZNÁLATÁNAK TAPASZTALATAI

A videós interakcióelemzéssel és a Noldus Observer XT szoftverrel kapcsolatos tapasztalatainkat közlésére legalkalmasabbnak a SWOT-analízist tartottuk, amelyben az erősség, gyengeség, lehetőség és veszély szempontok alapján elemeztük a lehetőségeket. Mind-egyik szempont esetében fontosnak tartottuk a felvétel, a kódolás és az elemzés/értékelés fázisok különválasztását, hiszen az interakciók vizsgálatát ez a három fő munkafázis jellemezte.

4.2.1. Erősségek

A felvétel készítése és kezelése során azt tapasztaltuk, hogy a két kamerával, két kameraállásból rögzített egyazon esemény egyszerre történő megjelenítését a szoftver lehetővé teszi, amely elősegíti a későbbi kódolás szinkronizálásának biztosítását. Ezen túlmenően lehetőségünk van a két felvétel együttes kezelésére, például a felvétel megállítására és elindítására, így segítve elő a szimultán megfigyelést. A program többféle médiaformátumot is támogat (mpeg, avi, mpg, wmv, mp4), illetve csak a hang elemzésére is van lehetőségünk.

A kódolás során, – több kódoló kulcs rendelkezésre állása esetén – lehetőségünk van a párhuzamos kódolásra, hiszen a főkulcsra csak az elemzés során lesz szükségünk. Egy-egy esemény elemzésénél az adott interakció bekövetkezésének meghatározására századmásodperc pontossággal van lehetőségünk, amely által lehetővé válik a többféle kutatási területen való alkalmazás (pl. pszichológia, orvostudomány, biológia).

A több kódoló által végzett kódolás esetén a rendszer erősségeként jelenik meg, hogy a kódolt eseményhez megjegyzések fűzhetők. (Megjegyezendő azonban, hogy az észrevételek (comment/memo) kiexportálására nincs lehetőség.)

Az elemzés és értékelésre a főkulcs alkalmazásával nyílik lehetőségünk. A program erőssége, hogy a szűrési lehetőségek széles választéka áll rendelkezésünkre, (ezeket grafikus formában is tudjuk kivitelezni) amely által egyszerű statisztikai mutatók (a leíró statisztika alapmutatói) generálhatóak le. A szűrésnek megfelelően az eredmények grafikus ábrázolásra is van lehetőség. A másodelemzések elvégzéséhez az adatok kiexportálhatóak a más statisztikai célszoftverekben történő alkalmazásra.

A kódolási sémák kapcsán meg kell jegyeznünk, hogy ugyanazzal a sémával több felvételt is kódolhatunk, és ezen kódolásokat a szoftver külön és egyben is tudja kezelni az elemzés során.

A Noldus Observer XT erősségeinek rövid összefoglalás látható az 1. táblázatban.

1. táblázat A videós interakció-elemzés erősségeinek összefoglalása a Felvétel/Kódolás/Elemzés-értékelés szempontok alapján

Felvétel	Kódolás	Elemzés/ értékelés
a két kamerával rögzített egyazon esemény egyszerre történő megjelenítése a két kamerás felvétel elemzése során mindkét felvételt egyszerre állítja meg, illetve indítja el a program többféle médiaformátumot támogat (pl. wmv, mp4)	kódoló kulcsok segítségével párhuzamosan többen is kódolhatnak, a főkulcsra az elemzéshez van csak szükség századmásodperces pontossággal határozható meg egy-egy esemény bekövetkezése a kódolt eseményekhez megjegyzés írható	szűrési lehetőségek gazdag választéka egyszerű statisztika generálása diagramok automatikus készítése a szűrésnek megfelelően eredmények kiexportálásának lehetősége Excelbe ugyanazzal a sémával több felvételt is kódolhatunk, ezeket külön és egyben is tudja kezelni az elemzés során deduktív kutatásokban jól alkalmazható időtakarékoság

A fent említett erősségek alapján kijelenthetjük, hogy a program előnye az időtakarékosság és a beépített modul segítségével a megismételhetőség biztosítása.

Tapasztalataink szerint a Noldus Observer XT program elsősorban a deduktív kutatási stratégia alkalmazása során használható. A személyes triangulációt (inter- és intrakódolás) támogatja a program, amely a megbízhatóságot (reliabilitás) biztosítja.

4.2.2. Gyengeségek

Az erősségek után számba vettük a rendszer esetleges gyengeségeit is. Az első problémának a magyar nyelvű útmutató hiányát éreztük, illetve a használatra vonatkozó publikációk közül sem ismeretes a jó gyakorlatokat, know-how leírásokat tartalmazó.

A felvétel kapcsán gyengeségként tapasztaltuk, hogy a kétkamerás felvételeknél az utólagos szinkronizálás nem biztosított a programban, ugyanis nincs arra lehetőség, hogy ha két felvétel nem ugyanabban az időpillanatban indul el, az egyik indítását ennek megfelelően késleltetve tegyük meg.

A kódolás folyamata időigényes, mert a kódolási folyamat lépései nem automatizálhatóak, nincs lehetőség a kódok szoftverrel történő "megtanítására" és alkalmazására.

A kódolási séma a kódolás kezdetét követően nem változtatható meg. A korlátozás részben érthető, hiszen megkezdett kódolásban kutatómódszertanilag nem megengedett az utólagos módosítás, hiszen a korábban bevitt adatok így nem lesznek érvényesek.

A kódolás során nem szabályozható, hogy milyen időegységben mutassa a kódokat, csak századmásodperc használatára van lehetőség.

A felvétel elemzése során problémát okozott, hogy a felvétel időcsúszkája finom tekerésre nem alkalmas, illetve a felvétel visszatekerésére, visszafelé történő lejátszására sem. Meg kell jegyezni, hogy bár a szoftver tartalmaz erre vonatkozó funkciót, ami a gyakorlatban 4-5 másodperces lassított visszajátszást tesz lehetővé, nem a teljes felvételben történő mozgást valósítja meg.

Az időpontokhoz írt megjegyzések kiexportálására nincs lehetőség, azok nem jelennek meg a későbbi eredmények formátumában.

Több kódoló egyidejű, kollaboratív munkájára nincs lehetőség. A kódolásnál a megfigyelés alanyainak különböző szempontok szerinti csoportosítására, rendezésére nincs lehetőség.

Az elemzés/kiértékelés során hiányként tekintünk az SPSS formátumba történő kimentésre, ugyanis erre a Noldus nem biztosít közvetlen lehetőséget. A diagramok kezelése nehézkes.

A Noldus Observer XT gyengeségeinek rövid összefoglalás látható az 2. táblázatban.

4.2.3. Lehetőségek

A szoftver lehetőségeiben azokat a meglévő és később beépíthető, lehetséges funkciókat vesszük számba, amely véleményünk szerint segítheti a későbbi fejlesztést. A felvétel kapcsán mindenképpen hozzáadott érték a többkamerás felvétel használatának alternatívája, amely lehetővé teszi az elemzés teljesebbé tételét. A kódolás során az automatizálás (pl. karba tett kéz, keresztbe tett láb felismerése), a környezet és a megjelölt rész közti különbség automatikus érzékelésének biztosítása. Azért tartjuk adekvátnak ezen funkciók beépítését, hiszen bizonyos paraméterek alapján például az arc és mozgások felismerése technikailag már megoldott (lásd okos telefon arcfelismerő funkciója), és jól alkalmazható lenne az interakciók elemzésénél.

A többféle kódolási séma alkalmazása jó lehetőség, hiszen megvalósulhat ezáltal ugyanazon felvétel több aspektusból, kutatási oldalról történő vizsgálata. A kódolás során jó lehetőségeket látunk a részfolyamatok vizuális megjelenítésében, amely során a már bekódolt részek nem csak a kódtáblában, hanem a felvételen is bejelölésre kerülnének. Ehhez kapcsolódóan fejlesztendő területnek tartjuk a kódolás szinkronizálásának ellenőrzését is beépített modul segítségével.

2. táblázat A videós interakció-elemzés gyengeségeinek összefoglalása a Felvétel/Kódolás/Elemzés-értékelés szempontok alapján

Felvétel	Kódolás	Elemzés/ értékelés	Egyéb
ha a 2 kamerás felvétel nem pontosan ugyanakkor kezdődik, akkor a programban nincs arra lehetőség, hogy az egyiket megadott késéssel indítsa el	időigényes a kódolási folyamat lépései nem automatizálhatóak (semmi nincs automatizálva) megfelelő licence hiányában a felvétel csuszkája finom tekerésre nem alkalmas a felvétel visszatekerésére, visszafelé történő lejátszására nincs lehetőség az időpontokhoz írt megjegyzések nem jelennek meg a kiexportált formátumban több kódoló egyidejű kollaboratív munkája nem lehetséges a kódolásnál a megfigyelés alanyainak különböző szempontok szerinti csoportosítása, rendezése nem lehetséges	nincs lehetőség a közvetlen SPSS-be importálásra nincs lehetőség bonyolultabb statisztikai műveletek (t-próba) programon belüli elvégzésére a diagramok kezelése nehézkes	magyar nyelvű útmutató hiánya

Az elemzés/értékelés során hasznos lenne az összetettebb statisztikai próbák (pl. matematikai statisztika) közvetlen elvégzése. Szerencsés lenne az időintervallumok átállítása (pl. századmásodpercről tizedmásodpercre).

A használat elterjedését/elterjesztését illetően szerencsésnek tartanánk egy magyar nyelvű tutoriált, amely vagy nyomtatott, vagy oktató videó formájában készülne el gyakorlati példákkal. A Noldus Observer XT lehetőségeinek rövid összefoglalás látható az 3. táblázatban.

3. táblázat A videós interakció-elemzés lehetőségeinek összefoglalása a Felvétel/Kódolás/Elemzés-értékelés szempontok alapján

Felvétel	Kódolás	Elemzés/ értékelés
többkamerás felvétel előnyei	automatizálás: pl. karba tett kéz, keresztbe tett láb, a környezet és a megjelölt rész közti különbség automatikus érzékelése többféle kódolási séma alkalmazhatósága a kódolás során a részfolyamatok vizuális megjelenítése a kódolás szinkronitásának ellenőrzése	bonyolultabb statisztikai műveletek (t-próba) elvégzése magyar nyelvű segédlet készítése

4.2.4. Veszélyek

A videós interakció-elemzés veszélyeire is szeretnénk reflektálni. Úgy gondoljuk, hogy a megfelelő felvétel elkészítése számos buktatót hordoz magában, hiszen például a vágások növelik a megfigyelés szubjektivitásának fokát, valamint ennek során megnő a közvetített információ torzításának esélye (hangharapás veszélye).

A kódolás során a legnagyobb veszélyfaktornak a kódoló szubjektív szemléletét látjuk, hiszen a kimaradt elemzési egységek/események befolyásolják a kódolás egységességét, és reliabilitását. A főkulcs és a kódoló kulcs esetében problémásnak látjuk, hogy a verziókban adódó eltérések esetlegesen kompatibilitási gondokhoz vezethetnek.

A megfigyelés pontosságát befolyásolja a gyengeségek között már említett felvétel csúszkájának nehézkes kezelése a megismételhetőséget nehezíti, és a századmásodperces megfigyelés esetén pontatlanságot eredményezhet.

Az elemzés során a veszélyek közé sorolható megítélésünk szerint az előzetes hipotézisek igazolhatóságának való megfelelés kényszere, amely miatt szubjektív elemzések is születhetnek. A Noldus Observer XT veszélyeinek rövid összefoglalás látható az 4. táblázatban.

4. táblázat A videós interakció-elemzés veszélyeinek összefoglalása a Felvétel/Kódolás/Elemzés-értékelés szempontok alapján

Felvétel	Kódolás	Elemzés/ értékelés
megfelelő felvétel szükséges a vágások növelik a megfigyelés szubjektivitását a vágás során megnő a "hangharpás" jelenségének kockázata	a kódoló szubjektivitása a főkulcs és a kódoló kulcsok nem biztos, hogy ugyanazt a verziót tartalmazza, és így nem kompatibilisek egymással a felvétel csúszkájának nehézkes kezelése a megismételhetőséget nehezíti, a századmásodperces időmérés ismételt megfigyelés esetén pontatlanságot eredményezhet	az előzetes hipotézisek igazolhatóságának való megfelelés a fentebb említett veszélyek miatt szubjektív elemzések elkészülése

ÖSSZEGZÉS

A videós interakcióelemzés általunk használt szoftveres megoldása, a Noldus Observer XT program számos lehetőséget rejt magában, amelyek nagymértékben megkönnyítik a későbbi másodelemzést.

Tanulmányunkban szerettük volna bemutatni a hagyományos interakcióelemző-modellek közül néhány interpretációjának lehetőségét egy kiválasztott szoftver segítségével, valamint átfogó képet adni az osztálytermi interakciók során történő elemzések tapasztalatairól, erősségeiről, gyengeségeiről, az alkalmazásban rejlő lehetőségekről, veszélyekről. Nem volt célunk egy valódi SWOT-analízis készítése, azonban úgy véljük, hogy a fent ismertetett négy szempont, és az azokon belül vizsgált három tényező (felvételek; kódolás; elemzés, értékelés) új aspektusból vizsgálja a szoftver lehetőségeit.

Terjedelmi okokból nem állt módunkban, hogy tanulmányunkban más modellek, mint pl. a Sallai-féle interakcióelemzés, a Falus-féle mikroelemzés, vagy a Biemans-Kennedy-féle kezdeményezés fogadásának készségének szoftveres környezetben történő megvalósíthatóságát is megvizsgáljuk.

A későbbi elemzések során a más szoftverek által teremtett újragondolási lehetőségeket is érdemes lenne számba venni, úgymint az olyan, bár nem kifejezetten videós interakcióelemző szoftvereket, mint a MAXQDA, amely az iskolai munka nem csupán videofelvételről rögzített tartalomelemzésére ad lehetőséget, hanem hangfelvételekre, állóképekre és írott dokumentumokra is.

IRODALOM

ERIKSON, F. (s.a.). *Videós információk meghatározása és elemzése: Néhány kutatási eljárás és magyarázatuk*. Letöltés dátuma: 2015. 02. 25, forrás: Debreceni Egyetem: A harmadfokú képzés szerepe a regionális átalakulásban: http://terd.unideb.hu/doc/modszertan/Videos_informaciok_meghatarozasa_es_elemzese.pdf

KIS-TÓTH LAJOS, BORBÁS LÁSZLÓ ÉS KÁRPÁTI ANDREA, 2014. Táblagépek alkalmazása az oktatásban: tanári tapasztalatok. *Iskolakultúra*, 50–72.

KIS-TÓTH LAJOS, KÁRPÁTI ANDREA., RACSKO RÉKA ÉS ANTAL PÉTER, 2015. Mobil infokommunikációs eszközök a közoktatásban: iskolai beválás-vizsgálatok. *Információs társadalom*. [megjelenés alatt]

OLLÉ JÁNOS, 2012. A társadalom iskolája In: *Oktatásinformatikai módszerek*. URL: http://www.eltereader.hu/media/2013/11/Olle2_okt-inform_READER.pdf

OLLÉ JÁNOS, PAPP-DANKA ANDREA, LÉVAI DÓRA, TÓTH-MÓZER SZILVIA ÉS VIRÁNYI ANITA, 2013. *Oktatásinformatikai módszerek*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

SZITÓ IMRE, 1987. Kommunikáció az iskolában. *Iskolapszichológiai füzetek*, 54–60.

VINCZE TAMÁS, 2013. Az interakció értelmezése, vizsgálatának lehetőségei a pedagógiában. *Iskolakultúra*, 58–64.

ABSZTRAKT

A VIDEÓS INTERAKCIÓNÉLEMZÉS ÚJMÉDIA ESZKÖZÖKKEL TÁMOGATOTT LEHETŐSÉGEI

Az információs és kommunikációs technológia fejlődésével új, eddig sok szempontból kiaknázatlan lehetőségek tárulnak elénk a videós interakcióelemzésben. Munkánk során egy olyan szintetizáló jellegű elméleti elemző tanulmány elkészítésére vállalkozunk, amelyben új aspektusban mutatjuk be az interakcióelemzést: az újmédia eszközökkel támogatott lehetőségek közül a Noldus Observer XT videos interakcióelemző szoftver segítségével. Úgy véljük, hogy az elektronikus tanulási környezetekben nagy jelentőséggel bír az ember-gép, ember-ember kölcsönhatások vizsgálata, és új lehetőségeket hordoz a használatuk.

Tanulmányunkban kitérünk arra, hogy ezek az új módszerek milyen lehetőségeket nyújtanak az iskolai, tantermi interakciók elemzésében. Kiinduló elméleti irányzatunk az Erikson-féle videós információk kutatási eljárásai, valamint a Flanders-féle interakcióelemzés. Úgy véljük ugyanis, hogy ezen módszerek jól adaptálhatóak az új szoftveres megoldásokban is.

Munkánk során sorra vesszük az említett szoftver lehetőségeit az interakcióelemzés klasszikus formái mentén, így kutatásunk hozadéaként egy olyan kritérium-központú értékelés elkészítését tűztük ki célul, amely a Noldus Observer XT erősségeit, gyengeségeit, lehetőségeit és veszélyeit vizsgálja több dimenzió (pl.: használat, kódolás) mentén.

5 | A kiégés-szindróma kutatása középiskolások körében – nemzetközi szakirodalmi áttekintés egy kezdeti magyarországi kutatás háttérében

KUNOS NÓRA

BEVEZETÉS

5. 2. 1. A középiskolai kiégés-kutatás aktualitása

„... úgy érzem, egyedeket képeznek, nem egyéneket”, „Új dolgokat szeretnék megta-
pasztalni, átélni és úgy érzem, az iskolában eltöltött órák, napok évek elvesztegetett idő.”,
„Nem érzem, hogy ösztönöznek, és nem szeretek bejárni ide, mert nem érzem úgy, hogy
idevaló lennék. És ez fáj. Az is, hogy a minimumot teljesítem, pedig a maximumot akarnám.”
Mondatok, amelyek 11-12. évfolyamos diákoktól származnak, és amelyek elindítottak a ku-
tatás felé. Jó tanuló, tehetséges, sokszoros szűrőn keresztül kiválogatott diákok írták eze-
ket a sorokat – fásultság, cinikus attitűd, elkeseredettség hallatszik ki belőlük, mint ahogyan
tükröződik ez az első magyarországi kiégés-kutatás próbafelmérésének eredményeiből, és a
felméréseket követő beszélgetések, fókuszcsoporthoz és egyéni interjúk tapasztalataiból. A je-
lenség persze nem új, és különösen nem egyedi. Az iskolával kapcsolatban valószínűleg mind-
annyiunknak vannak negatív élményeink: hányszor ültünk tanácstalanul egy-egy tankönyv fe-
lett, ijedten silabizálva az ismeretlen fogalmakat a másnapi témazáróra készülve, és hányszor
éreztük: nincs tovább erőm, feladom, nem érdekel, mit szól a világ, itt hagyom ezt az egészet!
Aztán továbbléptünk, megírtuk, ha kellett, megismételtük a vizsgát, leérettségiztünk, sokan
lediplomáztunk, és most értetlenül állunk a gyerekeink, tanítványaink felett, vajon miért nem
tudnak ők is megküzdeni ezekkel a problémákkal? Miért adják fel, elégednek meg a gyengébb
teljesítménnyel, becsülik alul magukat, miért járnak terápiára vagy fordulnak önpusztító sze-
rek felé, miért a sok iskolaelhagyó, továbbtanulásban bizonytalan, rosszul választó diák?

A kutatások során mindenekelőtt az derült ki, hogy a jelenség széles körben ismert, európai, amerikai, ázsiai kutatások foglalkoznak a fiatalok iskolai kiégésének problémájával, és kiterjedt skálán próbálják megtalálni a magyarázatokat. Számtalan tapasztalat született arra vonatkozóan is, hogy ez a jelenség felismerhető, kiismerhető, kezelhető és elkerülhető. Érdemes tehát figyelmet fordítani rá Magyarországon is.

5. 2. 2. A kiégés jelensége

A kutatás kezdetén érdemes tisztázni, mit értünk kiégés fogalma alatt.

A kiégés-kutatás az 1970-es években kezdődött, miután Herbert Freudenberger amerikai pszichológus azonosította a jelenséget. Freudenberger szerint a kiégés-szindróma a hosszan tartó érzelmi megterhelések, stresszek nyomán fellépő fizikai, emocionális és mentális kimerülés állapota, amely a reménytelenség és inkompetencia érzésével, célok és ideálok elvesztésével jár, s melyet az egyénnek saját személyére, munkájára, illetve másokra vonatkozó negatív attitűdök jellemeznek” (Freudenberger, 1974). Az első célcsoportos vizsgálatok az ún. segítő szakmák képviselőire irányultak, orvosokra, klinikai önkéntesekre, tanítókra, később pszichológusokra, papokra, tehát olyan foglalkozású, hivatású személyekre, akiknek legfőbb munkaeszközük saját személyiségük, s állandóan emberekkel kapcsolatos segítő-támogató jellegű tevékenységet végeznek.

A gyorsan bővülő szakirodalom két, egymástól markánsan elkülöníthető irányzatot képvisel a kiégés magyarázata területén: az amerikai kutatók az első évtizedek kutatásai alapján arra a következtetésre jutottak, hogy a jelenség túlnyomórészt lelki eredetű: a pszichés terhelés, a tehetetlenség érzése, a kellő pozitív visszajelzések hiánya miatti csalódottság, a sikertelenség vezet ehhez a lelkiállapothoz, ami megfelelő pszichoterápiás módszerekkel, hasonlóan a depresszióhoz, kezelhető, elkerülhető. Ezt a nézetet képviselte az 1980-as években a Magyarországon is nagy népszerűségnek örvendő amerikai szociálpszichológus, Elliot Aronson, aki Ayala Malakh-Pines közreműködésével az első átfogó burnout-kutatást végezte az Egyesült Államokban (Malakh-Pines, Aronson, & Kafry, 1981). Az 1990-es években ugyancsak amerikai kutatók mutattak rá a jelenség szociális hátterének jelentőségére, s helyezték előtérbe a társadalmi összefüggések vizsgálatát. Christina Maslach és munkatársai jelenleg is a burnout-kutatás élvonalába tartoznak, Maslach, mint a munkahelyi (work-related) kiégés egyik legkiemelkedőbb kutatója, 2014-ben júniusában indította munkatársával, Michael Leiterrel együtt a Burnout Research¹ című e-folyóiratot.

1. SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

5. 1. 1. A kiégés-kutatás kezdetei

Az amerikai C. Maslach a kanadai Acadia Egyetem professzorával, M. Leiterrel és a hollandiai Utrecht Egyetem professzorával, Wilmar Schaufelivel együtt összegezte 35 év kutatási tapasztalatait a Burnout: 35 Years of Research and Practice című közös tanulmányban, ami jó alap a probléma rendkívül széles körű tanulmányozásához (Schaufeli, Leiter, & Maslach, 2008). A publikáció 2008-ban jelent meg, és ebben ugyan nem esett szó a diákok körében tapasztalható kiégés jelenségéről, azonban a kutatás terepét sokkal tágabban határozta meg, mint eddig bármikor. Értve ezalatt a térbeli kiterjedést: a tanulmány rámutat arra, hogy az ezredfordulót követően már nemcsak amerikai és nyugat-európai, hanem kelet-európai, közel-keleti, kelet-ázsiai, sőt, afrikai kutatók is mind gyakrabban értelmezik tapasztalataikat a kiégés-szindróma leírásával, de csak a munkavállalók, alkalmazottak, segítő szervezetek mun-

¹ <http://www.journals.elsevier.com/burnout-research>

katársai körében végzett kutatásokat sorolja fel. Azonban már ebben a tanulmányban is megjelenik az a feltételezés, hogy eredménnyel kutatható a kiégés jelensége más területeken, ott, ahol a kutatás alanyai emberekkel érintkeznek, és az érzelmi kimerülés, elszemélytelenedés, inkompetencia-érzés jelei mutatkoznak rajtuk. Ide sorolja a családanyákat, a munkanélkülieket, a nyugdíjasokat, és a fiatalokat is. Erre vonatkozóan Tage S. Kristensen, dán pszichiáter 2005-ben megjelent tanulmányára hivatkozik, amelyben a kutató a kiégés-szindrómát három lehetséges csoportba sorolja: munkával kapcsolatos (work-related), kliensekkel kapcsolatos (client-related) és személyes (personal) kiégés területére. Az általa összeállított kérdőív, a Copenhagen Burnout Inventory már nemcsak a Maslach által előtérbe helyezett munkahelyi kiégés vizsgálatát, hanem egy szélesebb körű felmérést is lehetővé tesz (Kristensen, Borritz, Villadsen, & Christensen, 2005).

Az egyetemi hallgatók körében a 2000-es évek elejétől folynak vizsgálatok a kiégés-szindróma felismerése céljából, például – talán nem véletlenül – a már Maslach kapcsán említett Berkeley-n. A vizsgálatok szerint a diákok jelentős százaléka egyetemi pályafutása során több-kevesebb alkalommal tapasztalta a kiégésre jellemző hármas tünet-együttest: a kifáradást, az értelmetlen és az eredménytelen tevékenység iránti negatív érzéseket (exhaustion, cynicism, in-efficacy) (Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova, & Bakker, 2002).

A burnout-szindróma által veszélyeztetettek körét a finn Katarina Salmela-Aro és munkatársai (2006) vizsgálták elsőként a középiskolások között. A University of Jyväskylä kutatói az iskolai kiégés (school-related burnout) jelenségét tanulmányozták, reprezentatív mintán végzett kérdőíves vizsgálat során megállapítva, hogy a finn középiskolásoknak mintegy 10 %-a iskolai pályafutása során már eljutott arra a pontra, hogy diagnosztizálható esetükben a kiégés-szindróma (Salmela-Aro & Näätänen, Short School Burnout Scale, 2006). Az iskolai kiégést úgy határozzák meg, mint az iskolai követelmények miatti túlterheltség érzés, az iskola iránti cinikus és közönyös attitűd és a diákként érzett alkalmatlanság tünet-együttesét. A finn kutatások első összegzésének tekinthető, beszédes „Does school matter?”² című tanulmányban (Salmela-Aro, Kiuru, Pietikainen, & Jokela, 2008) több változó figyelembe vételével írták le a középiskolások kiégésének okait, és arra a következtetésre jutottak, hogy a kiégés tüneteit nagymértékben befolyásolja az iskolai környezet. A vizsgálatok alapján arra is fény derült, hogy a kiégés tünetei leggyakrabban az iskolaváltás idején tapasztalhatóak, azaz az általános iskola és a középiskola közti átmenet az egyik kiváltó ok, s hogy a lányok, valamint a gyengébb tanulmányi eredményekkel rendelkező diákok inkább veszélyeztetettek, mint a fiúk és a jó tanulók. Ugyanakkor különbségek mutatkoztak az iskolák között is abban a tekintetben, hogy a diákok által támogatónak, pozitív légkörrel bírónak tartott iskolákban iskolai és egyéni szinten is kevésbé érzékelik a tanulók a kiégés tüneteit, az egyén szintjén ezt az eredményt a tanároktól érkező pozitív motiváció tovább javítja. Azonos iskolaszinteken jelentős különbségeket nem tapasztaltak sem a családi háttér, sem a tanulók szocio-ökonomiai státusza alapján. A Salmela-Aro vezette kutatócsoport legfrissebb vizsgálata az iskola és a tanulás iránti elkötelezettség (engagement), valamint a diákok belső egyensúlyának (self-concordance) mértékét vetik össze a kiégés mértékével, rávilágítva arra, hogy az elkötelezettség mértéke fordítottan arányos a kiégés esélyével, és hosszú távon jobb teljesítményt prognosztizál (Vasalampi, Salmela-Aro, & Nurmi, 2009) és (Tuominen-Soini & Salmela-Aro, 2013).

5. 1. 2. Az iskolai kiégés jelenségének vizsgálata a nemzetközi szakirodalom alapján

Az első átfogó áttekintés a nemzetközi burnout-kutatásokról angol nyelven Vera Walburg francia kutató 2014-ben megjelent tanulmánya (Walburg, 2014), amelyben tizenhat általa

² A tanulmány címe többféleképpen fordítható magyarra: Az iskola a hibás? Hibás az iskola? Számít az iskola? – a cikk ismeretében az első fordítást tartom helyénvalónak – a cikkben elsősorban az iskolarendszerben és a diákok iskolai közéletében keresik a szerzők azokat a változókat, amelyek befolyásolják a diákok iskolai közéletét – és ezzel a kiégés mértékét.

jelentősnek ítélt vizsgálat eredményeit összegezte. A tizenhat vizsgált munkából tíz a finn kutatók, mindenekelőtt a Salmela-Aro vezette jyvaskula-i kutatócsoport vizsgálatait elemzi, két norvég és egy-egy szingapúri, malajziai, török és szlovén kutatással kiegészítve. A tanulmányok összehasonlító elemzése során rámutat arra, hogy a jelenség globálisan értelmezhető, mind Európában, mind a Távol-Keleten és a Közel-Keleten megjelenik, vélhetően ugyanerre a következtetésre jutunk, ha további földrészek kutatásait megvizsgáljuk. Walburg összegzi azokat a rizikófaktorokat, amelyek általánosságban jellemzőek a középiskolás diákok kiégés-veszélyeztetettségében: Európában jelentős hangsúlyt fektetnek a nemi különbségre, s ebből kiderül, hogy a lányok nagyobb eséllyel jutnak el a kiégés állapotába, mint a fiúk, valamint esetükben a következmények, például a pszichoszomatikus tünetek jellemzőbbek lesznek. Veszélyeztető tényező továbbá a finn és norvég kutatások szerint a gyengébb iskolai teljesítmény, illetve az iskolai támogatás (support from school) alacsonyabb szintje. Fordított arányosság figyelhető meg azonban a kiégés mértéke és a cél-orientált iskolai elkötelezettség, valamint a magas szinten teljesítő kortárscsoporthoz tartozás között. A malajziai és szingapúri kutatók arra világítanak rá, hogy összefüggés van az iskolai stressz és a kiégés mértéke között, s hogy a megküzdési stratégiák, a problémamegoldó gondolkodás lehet a diákok segítsége a stressz és a kiégés kezelésében.

A Walburg által ismertetett beszámolókon kívül további kutatások eredményeit is megtaláljuk a nemzetközi, elsősorban pszichológiai portálok, folyóiratok bibliográfiájában. A továbbiakban a 2014-2015 folyamán megjelent kutatási eredmények kerülnek ismertetésre.

Malajziában láthatóan nagy hangsúlyt fektetnek a középiskolás diákok iskolai stressz-kezelésének kutatására, és eközben jelentős lépéseket tesznek a kiégés-kutatások területén is. Nemzeti kutatócsoportjuk a gender-különbségek vizsgálata során arra a következtetésre jutott, hogy szoros összefüggés figyelhető meg az iskolai elkötelezettség és teljesítmény-orientáció, valamint a kiégés jelensége között, s miután a malajziai iskolákban a leány tanulók esetében szignifikánsan magasabb az elkötelezett, motivált tanulók aránya, közöttük kevesebb az iskola-elhagyó és a gyengébben teljesítő tanuló – mindez pedig összefüggést mutat azzal az eredménnyel, hogy a fiútanulók körében jelentősebb a kiégés szimptomáival küzdő diákok aránya (Jelas, és mtsai., 2014). Ez a vizsgálati eredmény azért különösen érdekes, mert a finn kutatások szerint a kiégés gyakrabban fordul elő a leányok körében, ugyanakkor a finn kutatók is rámutatnak arra a tényre, hogy az iskolai elkötelezettség és a kiégés mértéke fordítottan arányos egymással (Vasalampi, Salmela-Aro, & Nurmi, 2009).

Egy 2012-es kínai kutatás merőben más megközelítést alkalmaz az iskolai kiégés jelenségének értelmezésében (Tan & Yao, 2012). A kutatás ugyan egy kínai viszonylatban kisméretű közösséget vizsgál, a jelenség, amelyre rámutat, azonban érdemes a bemutatásra és esetleg a továbbgondolásra. Egy nyugat-kínai falusi környezetben működő középiskola tanárai és diákjai körében készült a kvantitatív és kvalitatív: megfigyeléses és interjú-vizsgálat. A közösség tagjai a nyugati határ dai kisebbségéhez tartoznak, a településen az állami iskola mellett buddhista szerzetesi iskola is működik, ahol a szerzetes-diákok az esti és éjszakai órákban hagyományos előírások alapján végzik tanulmányaikat. Buddhista hitük szerint minden földi lény köteles szerzetesi életformát élni egy ideig, s eközben megfelelő hagyományos ismeretekre szert tenni: kéziratokat tanulmányozni, az ezekben szereplő ismereteket megvitatni, az ősi dai nyelvet tanulni. A buddhista templomokban szerzett ismeretek olyan kulturális tőkét hordoznak, amelyek a hagyományos életforma fenntartását eredményezik. Sok esetben azonban jelentősen eltérnek az állami iskolákban elsajátított tanulmányoktól, az ott közvetített értékektől: ez az érték-válság egyben szociális feszültségeket is eredményez. Míg az utóbbi harminc évben jelentős mértékben fejlesztett állami iskola a szociális, gazdasági és kulturális egyenlőtlenségek felszámolását tűzte ki célul, addig a szerzetesi iskolákban éppen a hagyománytisztelet, az ősi értékek, az ősi tudás felmagasztalása jelenti a kulturális tőkét. A diákok ilyen módon a tanulmány szerzőinek kifejezésével sodródnak a hagyományos és a szerzetesi iskola értékei között – az állami iskolákban ez érdektelenséget, motiválatlanságot, alacsony teljesítményszintet, sok hiányzást, kimaradást okoz. S a modernizálódó országban

már a családok sem nyújtanak megfelelő biztonságot a gyermekek számára a tájékozódáshoz, ami tovább növeli a kifáradás, a szkeptikus hozzáállás, az alacsony iskolai önértékelés esélyét – azaz a kiégés esélyét, ami mérhetően megjelenik ennek a kis közösségnek a középiskolás korú diákjai között is.

Török kutatók szintén újabb nézőpontból vizsgálják az iskolai kiégés veszélyét (Çakıra, Akçab, Kodazc, & Tuglaserd, 2014). A bursai egyetem pszichológusai összefüggéseket kerestek a kiégés mértéke, az iskolai halasztások, mint például vizsgahalasztás, a továbbtanulás halogatása, valamint az egyes tanulási stílusok között. Törökországban az egyetemi felvétel miatt rendkívüli nyomás nehezedik a középiskolás diákokra mind a családok, mind a tanárok részéről – a felvételihez többszintű képzés, az egyes szintek teljesítése után vizsgák letétele vezet. Ennek nyomán folyamatos stressznek vannak kitéve a tanulók, ami könnyen vezet a kiégés egyes tüneteinek a megjelenéséhez. Ugyanakkor kevésbé veszi figyelembe a török iskolarendszer a különböző tanulási stílusokkal operáló tanulók közötti különbségeket: a versenyző és az együttműködő, az aktív és a passzív, az önálló és a segítségre szoruló tanulók ritkán részesülhetnek saját stílusuknak leginkább megfelelő differenciált oktatásban. A vizsgálatok eredménye azt mutatja, hogy a kiégés jelensége és a halasztásos stratégia egymással korrelálnak, és leginkább a passzív tanulási stílusú diákoknál figyelhetőek meg (köztük is jelentősebb a leánytanulók aránya). Az is kiderül a felmérésekből, hogy a kiégés mértéke képes előrevetíteni a halasztásos stratégiát, így nagy szükség van az iskolai kiégés veszélyének csökkentésére, megelőzésére. Ehhez a meglévő tanácsadói kört, valamint a tanárokat kell megfelelő módon felkészíteni, ugyanis nyilvánvaló, hogy a tanári támogatás döntően befolyásolja a diákokat mind a halogató attitűd legyőzésében, mind a tanulmányok folytatásában, mind pedig a kiégéssel való megküzdésben.

A litvániai Vilniusi Egyetem kutatói az iskolával való elégedettség (subjective well-being) és a kiégés mértékének összefüggéseit kutatták klaipedai középiskolások körében, (Raiziene, Pilkauskaitė-Valickienė, & Zukauskienė, 2014), feltételezve, hogy a két jelenség hatással van egymásra, és utalva arra, hogy a késő kamaszkori tapasztalatok meghatározóak lesznek a felnőttkorra is. Kutatásaik bizonyították azt a hipotézist, hogy minél kevésbé érzik a diákok a kiégés tüneteit, annál nagyobb az iskolai körülményekkel való elégedettségük mértéke – cáfolták viszont azt a feltételezést, hogy ez fordítva is igaz lenne. Viszont mindkét nem esetében hasonló következtetésre jutottak, s ez alátámasztja azt a korábbi kutatási eredményt, hogy az iskolai stressz és a stressz által kiváltott érzelmek alapvetően határozzák meg a kamaszok elégedettségét (Mehdinejad, 2011). További kutatásaik során sem adják fel azonban azt a meggyőződésüket, hogy az iskolai közérzetnek köze van a kiégéshez, mivel ez utóbbit súlyos és egyre növekvő problémának látják, nemcsak a kamaszok iskolai életében, hanem a jövőjük tekintetében is.

Végezetül visszatérve a finnországi úttörőkhöz, a legújabb finn kutatási eredmények ismertetésével zárom a nemzetközi trendek bemutatását (Ming-Te, Chow, Hofkens, & Salmela-Aro, 2015). Egy 2003 óta folytatott longitudinális vizsgálat, a legújabb OECD-felmérések, valamint amerikai és koreai kutatások eredményeinek összehasonlítása alapján a nemzetközi kutatócsoport arra a következtetésre jutott, hogy a finn diákok körében a kiégés jelensége is és az iskolai elégedettség szintje is nagymértékben összefügg az iskolaváltással. Ez az általános és középiskola közötti átmenetet jelenti – de az összefüggés nem olyan jellegű, mint ezt eddig feltételezték, vagyis nem maga az átmenet, hanem a radikálisan megváltozó iskolai követelményrendszer az, ami a kiégés fokozódását, az elégedettség csökkenését okozza. Míg a szakközépiskolákban (vocational track) a diákok zöme változatlan teljesítményszintet, alig emelkedő kiégés- és alig csökkenő elégedettség-szintet mutatott, addig a gimnáziumokban (academic track) szignifikánsan növekedett a kiégés mértéke, csökkent az iskolai élettel való elégedettség értéke, viszont nem következett be döntő visszaesés a teljesítményszint alakulásában. A tizenkét évre visszatekintő longitudinális vizsgálatok szerint az emocionális elköteleződés, ezzel együtt a kiégés és az iskolával való elégedettség nem minden esetben korrelál az iskolai teljesítménnyel, azaz az elköteleződés csökkenése vagy a kiégés mértékének nö-

vekedése nem feltétlenül jelenti a jegyek, vizsgaeredmények romlását – bár a magatartási és tanulási elköteleződés (behavioral and cognitive engagement) egyenesen arányosságot mutat a teljesítménnyel. Ugyanakkor a kiemelkedően teljesítő tanulók között egyformán találni teljes mértékben vagy csak kissé elkötelezett diákokat, így egyértelműen nem állítható, hogy e között a két komponens között összefüggés van. A szakiskolákban viszont azt figyelték meg, hogy ha a diák úgy érzi, megfelelő szakmai fejlődése nem biztosított, kapcsolatai nem kielégítőek, nagyobb eséllyel hagyja el az iskolapadot, mint gimnáziumi kortársai, akik maradnak ugyan az iskolában, de ugyanezen okok következtében nő a kiégésre és a depresszióra való hajlamuk. Meglepő volt a kutatók számára, hogy egy 2013-as OECD mérés alapján a jó iskolai teljesítménnyel rendelkező finn diákok, hasonlóan koreai társaikhoz, sokkal kevésbé érzik jól magukat az iskolában, mint más országok diákjai. A vizsgálatok alátámasztják az a már említett török megfigyelést, hogy a magas iskolai követelmények a továbbtanulás irányában, a korai vizsgakötelezettségek, a tanári támogatás hiányosságai rontják a diákok közérzetét, növelik a kiégés esélyét – akár változatlan iskolai teljesítmény mellett is.

5. 1. 3. Szakirodalmi összegzés

A fentebb ismertetett nemzetközi kutatások bizonyítják, hogy a kiégés jelensége a középiskolások körében érdemes a közelebbi vizsgálatra. A korai kutatások szerint a diákok körében jelentős mértékűek, s az idő előrehaladtával egyre inkább érzékelhetőek a kiégés tünetei: az érzelmi kifáradás, az iskola iránti cinikus attitűd, az inkompetencia-érzés növekedése, s ez nemcsak teljesítményromláshoz vezethet, hanem iskolai kötelezettségek halogatását, iskolából való kimaradást, depressziót, pszichoszomatikus tüneteket eredményez. A kiégés okainak vizsgálata során egyre szélesebb spektrumot fognak át a kutatások – bizonyíthatóak a nemi különbségek: a lányok inkább érintettek a kiégés veszélyeztetettségében, mint a fiúk – leszámítva Malajziát, ahol a motiváció mértéke tesz különbséget, s befolyásolja a kiégés mértékét, azaz a sokkal teljesítmény-centrikusabb lányok kevésbé lesznek cinikusak és inkompetensek, mint a fiúk, bár a kifáradás őket veszélyezteti inkább. Az okok között a kínai kutatások rámutatnak a kulturális különbségek okozta feszültségre, mint a kiégés lehetséges forrására, a török, a litván és a legújabb finn kutatások pedig az iskolai elégedettség és jól-lét összefüggéseit vizsgálják az iskolai elkötelezettség mértékével és a kiégés jelenségével. A kutatások tehát egyre több szálon futnak, gazdag terepet nyújtva magyarországi összehasonlítások számára.

2. AZ ELSŐ KÖZÉPISKOLÁSOK KÖRÉBEN FOLYÓ MAGYARORSZÁGI KIÉGÉS-KUTATÁS BEMUTATÁSA

5. 2. 1. A mérőeszköz

School Burnout Inventory

Az első, valóban a kiégés mértékének megállapítására szerkesztett kérdőívet Christina Maslach készítette a Berkeley Egyetemen. A Maslach Burnout Inventory, rövidítve MBI-Survey három dimenzióban méri a kiégés jelenségét: az érzelmi kifáradás, a deperszonalizáció és a csökkent személyes eredményesség érzése vonatkozásában (Maslach, 1996).

Maslach munkatársaival, köztük a student-burnout-kutatás egyik úttörőjével, Wilmar Schaufelivel kidolgozta a Maslach Burnout Inventory General Survey-változatát, amely lehetővé tette nemcsak a munkával kapcsolatban, hanem szélesebb körben is vizsgálni a burnout jelenségét (Schaufeli W. B., 1996), majd sor került a MBI Student Survey-változatának elkészítésére is (Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova, & Bakker, 2002).

A Maslach Kérdőívek logikáját követte a Salmela-Aro és kutatócsoportja által kifejlesztett School Burnout Inventory – az Iskolai Kiégés Kérdőív, amely három dimenzióban méri a veszélyeztetettséget: az iskolai követelmények miatti kifáradás, az iskola iránti cinikus és közönyös attitűd, valamint az diákként megélt alkalmatlanság érzése területén (Salmela-Aro, K. & Naatanen, 2005). Az alapkutatásban 1418 középiskolai (szakközépiskolai és gimnáziumi) tanuló vett részt, a SBI mellett különböző háttér-változókat tartalmazó kérdőíveket töltöttek ki, s ezek elemzése igazolta a kutatók hipotéziseit. Bebizonyosodott, hogy a kérdőív megfelelően méri a kiégés mértékét, megbízhatósága kiváló: a kiégés három aspektusa egymással szoros kapcsolatban áll, mégis különböző megközelítéseket értékel. Ugyanakkor a kérdőív érvényességét támasztják alá azok az eredmények, amelyek kimutatják a kiégés mértékének és más tüneteknek a korrelációját: a depressziós tünetek szoros összefüggést mutatnak a kiégés mindhárom faktorával. Az is beigazolódott, hogy az iskolai elkötelezettség alacsony szintje, valamint a gyengébb iskolai teljesítmény a cinikus attitűddel és az alkalmatlanság érzésével korrelál. Az eredmények azt a korábbi kutatást is alátámasztják, amely a lányokat és a gimnáziumi tanulókat az inkább veszélyeztetettebb kategóriákba sorolta.

Az SBI összeállítói nemzetközi szinten is alkalmasnak találták a mérőeszközt a kiégés jelenségének mérésére a középiskolások körében, mindenekelőtt azokban az országokban, ahol az oktatási rendszer a finnországihoz hasonló. A tanulmányban említett litván és maláj kutatások szintén ezt a kérdőívet vették alapul, de számtalan országban használják az iskolával kapcsolatos kiégés jelenségének a mérésére.

Iskolai Kiégés Kérdőív

A School Burnout Inventory végleges változatát Salmela-Aro közölte a SBI – Realibility and Validity című tanulmányban (Salmela-Aro K. , Kiuru, Leskinen, & Nurmi, 2009), s tette ezáltal közzé, és így az első magyarországi középiskolai kiégés-vizsgálat alapjává. A magyar fordítást a tanulmány szerzője készítette. A kérdőív kilenc itemet tartalmaz, amint az eredeti változatban is: mindhárom faktort, a kimerültséget, a cinikus attitűdöt és az alkalmatlanság-érzést három-három kérdés méri hatfokú Likert-skálán, ahol a legkevésbé jellemző érték az „Egyáltalán nem igaz”, a leginkább jellemző a „Teljes mértékben igaz” állítás. A kimerültség komponensei a következők: túlterheltség érzése az iskolai feladatok miatt, alvászavarok, amelyek iskolai problémákkal állnak kapcsolatban, valamint a folytonos iskolai ügyeken való töprengés terhe. A cinikus, közönyös attitűdöt méri a motivációhiányra, a tanulmányok iránti érdeklődésre, és a saját teljesítmény iránti elvárások csökkenésére vonatkozó állítás. A harmadik faktor, az alkalmatlanság érzése az iskolai elvárások túlzott mértékűnek ítéeléséből, a tanulás értelmén való rágódásból és a nyomasztó, családi és baráti kapcsolatokra is kiható iskolai feladatok érzékeléséből tevődik össze.

5.2.2. A kvantitatív vizsgálati eljárás

A kutatás célja

Miután a kutatás egyelőre mindössze arra fókuszál, hogy felmérje: aktuális téma-e Magyarországon a középiskolások körében a kiégés jelenségének feltárása, azaz veszélyeztetettek-e a diákok a kiégésben, a kezdeti eredmények indokolják-e egy szélesebb körű, akár reprezentatív felmérés elkészítését. Az első feltételezésem (Hipotézis 1) az volt, hogy a magyar diákok legalább olyan mértékben érintettek a kiégésben, mint finn kortársaik. A második feltevés (Hipotézis 2): a kiégés mértéke összefüggést mutat a fiú-lány relációval, azaz a lányok inkább veszélyeztetettek a kiégésben, mint a fiúk. Végezetül saját személyes tapasztalatomat szerettem volna alátámasztani a kutatással, miszerint a finn iskolákkal ellentétben Magyarországon nem az iskolaváltás idején, hanem éppen az utolsó évben, pontosan a továbbtanulás vagy a munkába lépés idején növekszik meg a kiégés veszélye (Hipotézis 3). Ezekkel a változókkal dolgoztak a finn kutatók is és más hozzáférhető beszámolókból is ezek kerülnek a

figyelem középpontjába, így alkalmas lehet a mérés arra is, hogy nemzetközi összehasonlításokat végezzünk. Szeretném hangsúlyozni, hogy mindössze egy pilot-kutatásról van szó, mind a minta, mind a rendelkezésre álló adatmennyiség, főleg a változók tekintetében, szűkös, de arra mindenképpen alkalmas, hogy további irányokat kijelöljön.

A minta

A felmérés egy nagyvárosi gimnázium 200 tanulójának bevonásával történt, akik közül 27 kilencedikes, 25 tizedikes, 47 tizenegyedikes, 57 tizenkettedikes, de nem végzős, valamint 44 tizenkettedik-tizenharmadik évfolyamos, végzős tanuló volt, köztük 61 fiú és 139 lány. A kérdőívekre a tanulóknak nevet nem volt kötelező írni, de azt kértem, hogy nemüket, évfolyamukat és osztályukat jelezzék, ez utóbbi adatból az is kiderül, ki a végzős tanuló. A lapokon arra is volt lehetőség, hogy véleményt mondjanak magáról a kérdőívről, a felvetett problémákról, saját élményeikről. A kérdőívek felvételére osztályfőnöki órák keretében került sor, amikor arra is volt lehetőség, hogy utána kérdezzenek, reagáljanak az egyes pontokra vagy egyáltalán a felmérésre magára.

Az eredmények

Az adatok feldolgozása SPSS 22 alkalmazásával történt, a részletes eredmények bemutatása jelen tanulmánynak nem célja, viszont a hipotézisek igazolására vagy elvetésére a kezdeti eredmények is alkalmasak. Salmela-Aro (2005) állítása szerint a finn diákoknak mintegy 10 %-a középiskolai tanulmányai során megtapasztalja a kiégés valamely formáját, azaz legalább az egyik faktor tekintetében az inkább igaz/igaz/teljes mértékben igaz válaszok dominálnak. A jelen felmérés teljes mintájában a tanulóknak a 13 %-a a hatfokú skálán összességében 4,00-nál nagyobb értéket ért el, azaz válasza ezekbe a kategóriákba tartozott: tehát a kiégés tekintetében veszélyeztetett. Csak a kimerültség esetében 35 %, a cinikus attitűd esetében 33 %, míg az alkalmatlanság érzésének esetében 14 % a fenti érték aránya. A megkérdezett 200 tanuló közül 108 legalább az egyik kategóriában érintett volt. Az 1. hipotézis tehát igaz, amennyiben következtethetünk arra, hogy a diákok legalább akkora, de inkább jelentősebb hányada érzékelte a kiégés egy vagy több tünetét a magyar középiskolában, mint a finn átlag.

A 2. hipotézis is beigazolódott, a lányok nagyobb arányban nyilatkoztak kimerültségről és alkalmatlanság-érzésről, és az összkép is azt mutatja, hogy a kiégés általában a lányokat inkább veszélyezteti (15,8 %, szemben a fiúk 13,1 %-ával). Szignifikáns eltérés (Chi-Square 0,04) azonban csak a kimerültség területén mutatkozik, míg a lányok 41,7 %-a, addig a fiúknak csak 19,6 %-a érintett e területen. Érdekességgé megemlítem, hogy a finnországi kutatások szerint a fiúk csak a cinikus attitűd értékével kerekednek felül a lányokon: nálunk sincs ez másképpen, ez az egyetlen faktor valóban némi férfifölényt jelez, a lányok 32,3, a fiúk 34,4 %-ának attitűdje az iskolához inkább cinikus.

A 3. hipotézisem azonban nem látszik igaznak, ugyanis a 10. osztályosok körében olyan mértékű minden területen a veszélyeztetettség, hogy felülírja mind a finn tapasztalatokat, mind az én előzetes elképzeléseimet – természetesen, miután a minta nem reprezentatív, az egyetlen diákközösségre érvényes értékeket nem lehet általánosítani. Az viszont bizonyos, hogy a 9. osztályosok mutatják a legalacsonyabb kiégés-értékeket – összességében az átlag, ha az összesített kiégés mutatót³ vesszük, 2,46, míg a végzősök esetében is csak 2,97, a 10. évfolyamon viszont 3,72. (A 11-12. évfolyamon 3,09, illetve 3,02.) A kérdezett 25 tanulóból 19 valamely területen érintett volt.

³ Az összes (1-9) mutató átlaga

5. 2. 3. A kvalitatív vizsgálati eljárás

A fókuszcsoportos interjú készítésének háttere

A kutatás során több spontán beszélgetésre került sor, ami arra utalt, hogy a diákok szívesen osztanák meg gondolataikat a felvetett kérdésekkel kapcsolatban valakivel. A kérdőíven pár sorban volt lehetőség reagálni is a problémákra, ezt sokan megtették, és sokan névvel is jelezték, hogy szívesen beszélgetnének. Meglepően sok kiváló tanuló ajánlotta fel, hogy részt vesz akár fókuszcsoportos interjúban, akár egyezményes interjúban. A nemzetközi szakirodalomban nem találtam utalást arra, hogy ilyen jellegű kutatásokkal támasztanak alá a mérési eredményeket, viszont érintettségem okán – saját diákjaim jelentős része kitöltötte a kérdőíveket – úgy döntöttem, élek a lehetőséggel, és megpróbálok a problémák mélyére hatolni a személyes bevonódás segítségével.

Az interjúk lebonyolítása

A kérdőívek felvétele után került sor a beszélgetésekre, amelyekről helyben és utólag feljegyzéseket készítettem. Összesen hat beszélgetést folytattam, 45-60 perces időtartamban, alkalmanként 17-30 tanulóval. A bevezetésben felvázoltam, milyen eredmények születtek a felmérések során, utalva arra, hogy érzékelhetőek a kiégés jelei, és szeretnék többet megtudni arról, vajon mire vezethető ez vissza, illetve hogyan lehet elkerülni és kezelni ezt a problémát. E három kérdés minden interjút strukturált, és lényegében nem is volt szükség további kérdésekre vagy értelmezésekre.

Az interjúk tapasztalatainak összegzése

Mind a hat esetben azt éreztem, hogy a diákoknak rengeteg mondanivalójuk van a témával kapcsolatban, hogy kialakult hiedelmeik vannak arról, mik lehetnek az iskolai kiégés okai és kevés reményük van arra, hogy ezt a jelenlegi oktatási rendszer vagy a saját iskolai életük szereplői orvosolni tudják. Megegyeztek a vélemények arról, hogy az iskolai kiégés legfőbb oka a túlterheltség, a tananyag beláthatatlan mennyisége, a folytonos kapkodás, ami a tanmenetben foglaltaktól való lemaradást szándékozik elkerülni, és a szabadidő hiánya, amire még azok a diákok is panaszkodtak, akik egyébként saját bevallásuk szerint nagyon keveset tanulnak otthon. A csoportvéleményeket a mérési eredmények is alátámasztják: a diákok 35 %-ának lett a kimerültség-skálán inkább igaz/igaz/teljes mértékben igaz állítása. „Nincs időm tininek lenni” – ez a mondat az egyik kérdőíven szerepelt, és szíváfájdítóan igazolja a mérésekben és az interjúkban felszínre került igazságot.

Az interjúk során többször is elhangzott, hogy a tanároktól kapott segítség, akár a tananyagra, akár a személyes vagy közösségi problémákra vonatkozik, lehetőséget jelent a sikeresebb megküzdésre. A változatos óraszervezések, az iskolán kívüli – de lehetőleg iskolaidőben zajló – programok szervezése, a korrekt számonkérés, az empátikus hozzáállás és a biztatás feledtetik a gondokat, azonban – ez minden beszélgetésben kiderült – nem feltétlenül eredményesek például a legsúlyosabb probléma, a túlterheltség csökkentésében.

Azokra a kérdésekre, hogy hogyan lehet elkerülni a kiégést, akik nem érzik veszélyeztetettnek magukat, vajon miért nem, vagy akik valaha is érezték a kiégés valamelyik összetevőjét, hogyan küzdöttek meg a problémákkal, változatos, egyedi válaszok születtek. Kiemelkedően tehetséges művészeti tagozatos diákok szerint saját választott művészeti águkban való sikereik, a jövőre való készülődésük, fellépéseik olyan mértékben jelentenek kikapcsolódást, hogy az iskolai problémákat szinte nem is érzékelik. Gyengébb iskolai teljesítményű, de tehetséges, okos diákok többen is azon a véleményen voltak, hogy kár az iskolára felesleges indulatokat pazarolni, nem a jegyekért, hanem a tudásért magáért kell tanulni, és az sem baj, ha a jegyeik rosszabbak, nem ettől függ, boldogulnak-e az életben. Volt olyan tanuló, aki agykontroll tanfolyamot végzett – szerinte ez segít neki a problémák leküzdésében, és sokan említették az otthoni segítségnyújtás szükségességét is.

A fókuszcsoporthoz további tapasztalatainak összegzésére későbbi tanulmányban kerül majd sor.

3. TAPASZTALATOK

5.3.1. A kutatás korlátai

Mint a tanulmány során többször említettem, a jelen eredmények mindössze csak egy kezdeti, első pilot-kutatás eredményei, széleskörű általánosításokat nem lehet belőlük levonni. Azonban ha összevetjük saját tapasztalataimat a nemzetközi szakirodalomban szereplő tapasztalatokkal, belátható, hogy a középiskolások kiégésének problémája nagy valószínűséggel a mi diákjainkat is veszélyezteti. Az európai, s egyre inkább a globális kultúrában a tudás jelentős érték, s megszerzésének megszervezése, átadása, a tudásanyag rendszerezése az iskola feladata. Kikerülni sem lehet az iskoláztatást, hiszen nemcsak állampolgári jog, de kötelesség is rendszeresen iskolába járni. A gyermek hat éves korától minimum 10, de inkább 12, akár 20 éven keresztül is folyamatosan tanulhat – miközben pubertás korba lép, kamaszodik, felnőtté válik. Egyáltalán nem mindegy tehát, hogy hogyan telik el ez a rendkívül fontos korszak.

A kutatás egy igen szűk körben zajlott, kisszámú mintán, a kutató által ismert közegben, saját iskolámban. Nyilvánvalóan szubjektívebbek, elfogultabbak a benyomások, az ítéletek, ez torzíthat az eredményeken. A tanulóknak mintegy fele töltötte ki a kérdőíveket, többségében végzős diákok, így az eredmények nem mutatnak teljes képet még magáról az iskoláról sem. A fókuszcsoporthoz interjúk résztvevői tanítványaim, nem először osztották meg velem tapasztalataikat, talán bizalmasabbak voltak, talán néha túloztak.

De alapjában véve a tény, hogy a középiskolások kiégésének problémája a magyar diákok körében létezik, és érdemes a további kutatásokra, cáfolhatatlan.

5.3.2. A kutatás további irányai

Az előző pontban foglaltakra hivatkozva úgy vélem, halaszthatatlan ennek a témának a sokkal szélesebb körű megismerése. Szükség van egy olyan alapkutatásra, amely reprezentatív, kiterjed a középiskolások teljes mintájára, beleértve a szakiskolai, szakközépiskolai és gimnáziumi tanulókat is. Az Iskolai Kiégés Kérdőív alkalmas mérőeszköz a kutatás lebonyolítására, ugyanakkor szükséges egy olyan további mérőeszköz kifejlesztése, amely a háttér-változókat tartalmazza: adatokat a tanulókról, családi háttérükről, iskolai eredményeikről, szabad idejük eltöltéséről, esetleg egészségi állapotukról, a jövőről alkotott elképzeléseikről.

A pilot-kutatás jelenlegi és az elvégzendő alapkutatás majdani eredményeit figyelembe véve megfontolandó folytatni a fókuszcsoporthoz és egyéni interjúk általi kvantitatív vizsgálatokat, ezzel bővítve a nemzetközi kutatások tapasztalatait is. Az érintettek személyes megkérdezése abban is segítségünkre lehet majd, hogy milyen irányban lesz érdemes elindulni a kiégéssel való megküzdések stratégiáinak kidolgozásánál.

A kiégés-kutatás nem ismeretlen terep Magyarországon. Kiváló munkák és ezekről készült kiváló összefoglaló áll rendelkezésre (Bordás, 2010), amelyekből kiderül, hogy például a pedagógusok köre mennyire veszélyeztetett és ezzel kutatók tucatjai foglalkoznak. Izgalmas lenne párhuzamba állítani a kiégés-vizsgálatokat, és lebonyolítani méréseket mind a tanárok, mind a diákok körében, majd a problémák megoldását közösen keresni.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Mindenekelőtt köszönettel tartozom tanítványaimnak, akik megosztották velem gondolataikat és megbíznak bennem, hogy gondjaikra, ha nem is talállok, de legalább keresek megoldást.

Azt is nagyon köszönöm, hogy két mentoromtól, Falus Iván tanár úrtól és Héjja-Nagy Katalintól, a témavezetőmtől folyamatos megerősítést kapok arra vonatkozóan, hogy jó úton járok, és van értelme munkámnak.

Köszönöm!

IRODALOM

- BORDÁS, A. (2010). A kiégés-szindróma a külföldi és a hazai szakirodalomban. *Educatio*, 666-672.
- ÇAKIRA, S., AKÇAB, F., KODAZC, A. F., & TULGARERD, S. (2014). The Survey of Academic Procrastination on High School Students with in Terms of School Burn-Out and LEARNING STYLES. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 114 (2014) 654 – 662, 654-662.
- FREUDENBERGER, H. (1974). Staff Burnout. *Journal of Social Issues*, 159-65.
- JELAS, Z. M., SALLEH, A., MAHMUD, I., AZMAN, N., HAMZAH, H., ABD., H. Z., . . . HAMZAH, R. (2014). Gender Disparity in School Participation and Achievement:. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 140 , 62-68.
- KRISTENSEN, T., BORRITZ, M., VILLADSEN, E., & CHRISTENSEN, K. (2005). The Copenhagen burnout inventory: a new tool for the assessment of burnout. *Work & Stress*, 192-207.
- MALAKH-PINES, A., ARONSON, E., & KAFRY, D. (1981). *Burn out: from tedium to personal growth*. New York: Free Press.
- MASLACH, C. J. (1996). MBI: The Maslach Burnout Inventory: Manual. *Consulting Psychologists Press, Palo Alto, CA*.
- MEHDINEZAD, V. (2011). Relations between students' subjective well-being and school burnout. *Journal Plus Education*, 7 (2), , 60-72.
- MING-TE, W., CHOW, A., HOFKENS, T., & SALMELA-ARO, K. (2015). The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents. *Learning and Instruction* 36, 57-65.
- RAIZIENE, S., PILKAUSKAITE-VALICKIENE, R., & ZUKAUSKIENE, R. (2014). School burnout and subjective well-being: evidence from crosslagged relations in a 1-year longitudinal sample. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 116, 3254 – 3258.
- SALMELA-ARO, K., & NÄÄTÄNEN, P. (2005). BBI-10. Nuorten kouluuupumusmenetelmä [Method of assessing adolescents' school. *Helsinki: Edita*.
- SALMELA-ARO, K., & NÄÄTÄNEN, P. (2006). Short School Burnout Scale. *University of Jyväskylä*.
- SALMELA-ARO, K., KIURU, N., LESKINEN, E., & NURMI, J.-E. (2009). School-Burnout Inventory (SBI). Reliability and Validity. *European Journal of Psychological Assessment* 2009; Vol. 25(1), 48–57.
- SALMELA-ARO, K., KIURU, N., PIETIKAINEN, M., & JOKELA, J. (2008). Does School Matter? The Role of School Context in Adolescents' School-Related Burnout. *European Psychologist*, vol. 13(1).

SCHAUFELI, W. B. (1996). MASLACH BURNOUT INVENTORY—GENERAL SURVEY. *Consulting Psychologists Press, C. MASLACH, S. E. JACKSON, & M. P. LEITER (Eds.): The Maslach Burnout Inventory—Testmanual (3rd ed.)*.

Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Maslach, C. (2008). Burnout: 35 Years of Research and Practice. *Career Development International*.

SCHAUFELI, W., MARTINEZ, I., PINTO, A., SALANOVA, M., & BAKKER, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 464–481.

TAN, Q., & YAO, J. (2012). An analysis of the reasons on learning burnout of junior high school students from the perspective of cultural capital theory: a case study of Mengzhe Town in Xishuangbanna, China. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 46, 3727 – 3731.

TUOMINEN-SOINI, H., & SALMELA-ARO, K. (2013). Schoolwork engagement and burnout among Finnish high school students and young adults: Profiles, progressions, and educational. *Developmental Psychology*.

VASALAMPI, K., SALMELA-ARO, K., & NURMI, J. (2009). Adolescents' self-concordance school engagement, and burnout predict their educational trajectories. *European Psychologist*, 14, 332–341.

WALBURG, V. (2014). Burnout among High School Students: A Literature Review. *Children and Youth Services Review*.

ABSZTRAKT

A tanulmány célja az első magyarországi középiskolásokkal foglalkozó kiégés-kutatás előzményeinek, nemzetközi szakirodalmi hátterének és lehetséges adaptált mérőeszközének bemutatása, valamint a pilot-kutatás eredményeinek ismertetése. A kiégés jelensége nem ismeretlen az iskolai közegben, azonban mindeddig nem történt meg ennek a diákok körében való felmérése Magyarországon, ellentétben több más országgal, ahol szűk egy évtizedes múltra tekintenek vissza a vizsgálatok. A tanulmány részben a nemzetközi kutatások, a kifejlesztett mérőeszközök és az egyes országokban alkalmazott különböző relációk bemutatására vállalkozik, részben pedig bemutatja a finnországi kutatások során létrejött és nemzetközi kutatásokban széles körben alkalmazott Iskolai Kiégés Kérdőív (School Burnout Inventory) magyar fordítását és az első mérési eredményeket, amelyek egyelőre egyetlen középiskola 200 diákjával folytatott felmérés alapján készültek el. A pilot-kutatás kvantitatív mérőeszközzel megállapítottuk, hogy a magyar diákok körében is jelentős azoknak a tanulóknak az aránya, akik érzékelik a kiégés-szindróma egyes tüneteit, a kvalitatív – fókuszcsoportos – kutatási eredmények pedig rávilágítanak arra, hogy ez jelentősen hat a diákok motiváltságára, életminőségére, bár egyelőre úgy tűnik, nem áll szignifikáns kapcsolatban a teljesítménnyel.

Kulcsszavak: kiégés, középiskola, teljesítmény, Iskolai Kiégés Kérdőív, iskolai elégedettség

6 | Proszocialitás és agresszió

KATONA ISTVÁNNÉ ÉS SUBRT PÉTER

Tanulmányunkban a szociális kompetencia egyik összetevőjét, a proszociális viselkedést, valamint a vele szorosan összefüggő agresszív magatartást vizsgáljuk. Tanulmányunk elméleti részében a két fogalom, az agresszió és a proszocialitás közötti összefüggéseket fogjuk feltárni. A fogalmak közötti kapcsolódási pontokat rendszerszemléletű megközelítésben keressük, felhasználva a kognitív pszichológia, a szociálpszichológia, az evolúciós pszichológia, a humánétológia, a szociobiológia, a *komponensrendszer-elmélet* összefüggéseit. Az elméleti áttekintéssel párhuzamosan keressük a serdülőkorúak proszociális kompetenciájának fejlesztésére, valamint az agresszió csökkentésére szolgáló pedagógiai lehetőségeket. Tanulmányunk gyakorlati részében bemutatunk a proszocialitással és az agresszióval kapcsolatos, nemzetközi vizsgálatokból kirajzolódó néhány új kutatási irányvonalat, pedagógiai fejlesztési lehetőséget. Célunk az, hogy felhívjuk a figyelmet a serdülőkorúak proszocialitásával, és a korosztály agresszív magatartásával kapcsolatos problémákra, a pedagógia ezzel kapcsolatos feladataira.

BEVEZETÉS

A szociálpszichológia a proszocialitás, ezen belül az empátia és az altruizmus fogalmát együtt vizsgálja az agresszió fogalmával. A proszociális viselkedéssel foglalkozó nemzetközi tanulmányokban is megjelenik az agresszió, vagy az agresszív viselkedés hiányának fogalma. Ezt a párhuzamot több szempontból is vizsgálhatjuk: a szociálpszichológia a kétféle viselkedést befolyásoló azonos tényezőket veszi sorba, az evolúciós pszichológia, a szociobiológia a két fogalom öröklött eredetéből indul ki. A tudományos megközelítések megerősítik azt a kiindulási pontot, miszerint a proszociális és az antiszociális viselkedést párhuzamosan célszerű vizsgálni, a proszocialitást fejlesztő, valamint az agresszív viselkedést csökkentő pedagógiai fejlesztési lehetőségeket egymást kiegészítve és erősítve érdemes átgondolni.

1. PROSZOCIALITÁS ÉS AGRESSZIÓ

6. 1. 1. Fogalmak, elméleti háttér

Rendszerszemléletű megközelítésben az önzés és az önzetlenség hajlamai (Nagy J., 2010), az agresszió és az altruizmus, a személyiség mint komponensrendszer genetikai szintjén helyezkednek el. Az empátia és az agresszió evolúciós alapjai egyértelműen bizonyítottak, de a legújabb kutatások rámutattak arra is, hogy az empátikus viselkedés mögött neurológiai alapokat találunk (Wölfer, Cortina és Baumert, 2012). A serdülőkorúak számára különösen fontosak a kortárs kapcsolatok, valamint az egyén közösségben betöltött szerepe. A kutatások szerint a szociális izoláció ugyanis a fizikai agresszió átéléséhez hasonló neurológiai reakciókat vált ki a szervezetből (Wölfer, Cortina és Baumert, 2012). Az empátia és az agresszió aktivitásának hatékonysága függ az egyén és a közösség proszocialitásától, azaz tanulással, fejlesztéssel gyöngülhet az egyén agresszivitásra való hajlama, erősödhet önzetlenségre, altruizmusra való nyitottsága (Nagy J., 2010).

A proszocialitást segítő pedagógiai személyiségfejlesztő tevékenység sikere tehát nagyban azon múlik, milyen mértékben van tisztában a pedagógus a tanulók agresszív vagy proszociális viselkedésének hátterében álló tényezőkkel. Mielőtt azonban a két viselkedés mögött álló motívumokat, valamint működésük alapvető elemeit összehasonlítanánk, megkíséreljük rendszerbe foglalni és felvázolni a proszociális, valamint az agresszív viselkedés szociálpszichológiai alapfogalmait.

A rendszerszemléletű megközelítéshez a Kampis György és munkatársai által kidolgozott komponensrendszer-elméletet vettük alapul (Nagy J., 1995). Az elmélet alapján Nagy József (2001) a személyiségről mint hierarchikus szintekből felépülő pszichikus komponensrendszerről ír. Az általa kidolgozott komponensrendszer komponensei a személyiség egzisztenciális kompetenciái, a perszonális, kognitív, szociális, valamint a szakmai kompetenciák, amelyek kulcskompetenciákból állnak (Nagy J., 2010).

A szociális kompetencia vizsgálatával foglalkozó legújabb nemzetközi és hazai kutatások keresik az összefüggéseket az egzisztenciális kompetenciák között, törekedve az integratív szemléletre. Az integratív szociáliskompetencia-modell (Zsolnai, 2013) a szociális és az affektív, valamint a szociális és a kognitív területek összefüggéseit keresi. A modell elfogadja a Nagy József-féle felosztást, miszerint a személyiség öröklött és tanult motívum- és tudásrendszerből épül fel (Nagy J., 2010). Az integratív szociáliskompetencia-modell egyik komplex pszichikus összetevője a megküzdési stratégiák nevet viseli. Ezzel a fogalommal kapcsolatosak az agresszióra és a proszociális viselkedésre irányuló vizsgálatok. A kutatások alapján a megküzdési stratégiák a kognitív kompetenciákat is felhasználó, problémamegoldó stratégiákat megmozgató problémaközpontú megküzdéshez, valamint az affektív tényezőkre alapuló érzelmközpontú stratégiához kapcsolódnak (Zsolnai, 2013).

Hasonlóan hangsúlyos szerepet kapnak a kognitív és érzelmi tényezők a szociálpszichológia proszocialitással, valamint agresszióval kapcsolatos fogalomrendszerében. Az érzelmek mint mögöttes motívumok megjelennek a proszociális és az agresszív viselkedés hátterében, az empátia és az érzelmi agresszió a viselkedések mozgatórugói. A proszociális viselkedés valószínűségének növelése, az agresszív magatartás kezelése pedig attól függ, milyen mértékben képes az egyén a viselkedést kiváltó információk kezelésére. Az információ szisztematikus, kognitív úton való feldolgozása nagymértékben támogatja a pozitív viselkedés kialakulását, ennek elősegítése a pedagógia feladata (Smith és Mackie, 2004).

A proszociális viselkedés mások megsegítésére irányul, de hátterében nem mindig áll empátia, azaz együttérzés, szánalom. A segítő viselkedés negatívállapot-enyhítés modellje alapján az emberek sokszor csak azért viselkednek segítőkészen, hogy csökkentsék a helyzetből fakadó rossz érzésüket. A Batson és munkatársai által kidolgozott empátia-altruizmus modell szerint azonban létezhet valódi altruizmus, azaz önzetlen segítségnyújtás (Smith és

Mackie, 2004). Az empátia előre megjósolja a proszociális magatartást, ezzel együtt az empátikus viselkedés meggátolja az agresszió kialakulását (Wölfer, Cortina és Baumert, 2012).

Az agresszív magatartás mindig egy másik ember ellen irányuló ártó szándékot jelent (Smith és Mackie, 2004). Az ártó szándék kiváltó okát megelőzheti a jutalom/veszteség mérlegelése. Ekkor azt mérlegeljük, hogy milyen hasznunk vagy költségünk származhat egy agresszív cselekvésből. Ezt az elképzelést instrumentális agresszióknak nevezzük. Az agresszió másik fajtája az érzelmi agresszió, amely provokáción alapuló dühkitöréssel kezdődhet. Az egyén ez esetben nem mérlegeli a magatartásának következményeit (Smith és Mackie, 2004). Az agresszióval kapcsolatos modellek, pl. a frusztráció – agresszió elmélet szerint az agressziót az váltja ki, hogy az ember nem képes elérni a célját, ezért a frusztrációja hatására válik agresszívvé, (Smith és Mackie, 2004) vagy felfokozott izgalmi állapotában provokálja egy másik személyt. Ekkor az egyén azt gondolhatja, hogy az izgalmi állapota a kiprovokált dühből ered (Smith és Mackie, 2004).

2. PÁRHUZAMOK A PROSZOCIÁLIS VISELKEDÉS ÉS AZ AGRESSZIÓ KÖZÖTT

6. 2. 1. A proszocialitáshoz és agresszióhoz kötődő normák

Mind a proszociális viselkedés, mind az agresszív magatartás mögött megtaláljuk az ezeket támogató, vagy akadályozó normákat. A legtöbb társadalom a kulturális átörökítés során megpróbál olyan normákat átadni, amelyek támogatják a szociális viselkedést, és gátolják az agresszív magatartást. A normák többsége támogatja a segítő viselkedést. A viszonyosság, az erőforrások igazságos, egyenlő elosztása a közösségen belül, vagy a társas felelősség normája mind a proszociális viselkedést erősítik. A családi élet szentségének tiszteletben tartása azonban gátolhatja a segítségnyújtást, még akkor is, ha arra szükségük lenne az áldozattá vált családtagoknak (Smith és Mackie, 2004).

Az egyén agresszív magatartását nagymértékben meghatározza, hogy a közösség tagjaként milyen agresszivitást korlátozó vagy támogató normákat tekint magáénak. Az egyénre a csoporttagok közvetlen jelenléte nélkül is hatással vannak a közösség normái (Smith és Mackie, 2004). A csoportok között nagyobb eséllyel erősödnek fel az agresszív magatartás jellemzői, mint a csoporthoz tartozók között. A szociálpszichológia és a pedagógia egyik legújabb kihívása a csoportok közötti konfliktusok okainak elemzése, az agresszivitás kezelése. Az agresszív magatartást korlátozhatja, ha olyan normákat, modelleket tanítunk a gyerekeknek, amelyek agresszió ellenes mintául szolgálnak (Smith és Mackie, 2004).

A személyiségfejlődést segítő pedagógia alapvető feladata a közösség pozitív normáinak átadása, erősítése, a negatív normák elleni fellépés. Tanulmányunk nemzetközi szakirodalommal foglalkozó részében bemutatunk néhány gyakorlati programot, fejlesztési lehetőséget, melyek a proszocialitás fejlesztését, az agresszió gyengítését tűzték ki célul.

6. 2. 2. A proszocialitást és az agressziót befolyásoló tényezők

A proszociális viselkedés és az agresszió kiindulópontja egy személynek, vagy egy helyzetnek az észlelése. Hogy segítőkészen viselkedünk-e az adott helyzetben, és a segítőkészségünk háttérében a konkrét jutalmak és költségek mérlegelése, vagy empátikus érzések, valódi altruizmus áll, az sok tényezőtől függ.

A proszociális viselkedésre hatással van jó vagy rossz hangulatunk, a normák, az áldozat szükségleteinek egyértelművé tétele, a rászorulttal való azonosulás, a proszociális énképünk erőssége. Az agresszív magatartás kialakulását szintén meghatározza a helyzet észlelése. A személy egyénként és a csoport tagjaként is mérlegeli, hogy milyen haszna származhat a

konfliktusból. Az egyén agresszív magatartását a hajlamai, a neme, de még az aktuális időjárási viszonyok is befolyásolhatják.

A modellek is fontos szerepet játszanak mindkét viselkedésforma aktiválásánál. Albert Bandura szociális tanuláselméletében kiemeli a megfigyelés, utánzás szerepét. Így van ez mind a segítség, mind az agresszió esetében. A modellek azonban a normákhoz hasonlóan támogatják, de gátolhatják is a proszocialitást, vagy az agresszió működését. A segítő viselkedést általában támogatják a pozitív modellek, de a közösség gátolhatja is proszocialitásunk aktiválását, mivel a felelősség megosztását sugallja számunkra (Smith és Mackie, 2004).

A serdülőkorúak a legfontosabb modellt szüleikben látják. Nekik az is példaértékű, ha csak beszélgetnek a szüleikkel a segítségnyújtás különböző formáiról, vagy a gyakorlatban is megtapasztalják szüleik proszociális magatartását. Az adakozó szellemű vagy az önkéntes munkában részt vevő szülők gyermekei nagy eséllyel magunk is követik majd szüleik példáját (Ottoni-Wilhelm, Estell és Perdue, 2013). A pedagógusok feladata, hogy lehetőleg minél korábban aktív, segítő szándékú szülők bevonásával és példamutatásával kezdjék el proszociális viselkedésre nevelni diákjaikat.

Az agresszív modellek mintái lehetnek a szülők vagy a kortársak. Ők akár negatív hatással is lehetnek a személyiségre, mert iránymutatást adnak abban, hogy milyen viselkedés az elfogadott az adott közösségben (Smith és Mackie, 2004). A médiának is nagy a felelőssége abban, hogy ne hangsúlyozza túl az erőszakot, mert az hatással van a gyerekek viselkedésére. A média negatív hatása, hogy hosszútávon kevésbé lesznek a gyerekek érzékenyek az agresszív cselekedetek láttán (Smith és Mackie, 2004).

A pedagógus személyisége egyértelműen modellértékű a tanulók számára. A pedagógus szakma alapvetően a segítő foglalkozások közé tartozik. A proszociális viselkedés fejlesztése, valamint az agresszív megnyilvánulások csökkentése érdekében rendkívül fontos a pozitív pedagógus modellek szerepe.

Nem kevésbé fontos, hogy az egyén saját személyét is segítőkésznek lássa, pozitívan szemlélje. Az énkép fejlesztésének fontos része a proszociális jellemvonások, attitűdök kiemelése. Ez történhet önreflexió által, de akár kívülről érkező megerősítéssel is.

Serdülőkorúaknál különösen fontos, és rendkívül nehéz feladat a pozitív énkép kialakítása. Az én (szelf) „a személy mentális reprezentációja saját tulajdonságairól, társas szerepeiről, múltbeli tapasztalatairól, jövőbeli céljairól” (Kőrössi, 2004. 52. o.). Az énfogalom felosztható „fizikai megjelenéssel, értelmi képességgel, társas viselkedéssel, vagy érzelmekkel” kapcsolatos területekre (Kőrössi, 2004. 52. o.).

Az énkép „az önmagunkról szóló, érzelmekkel átszőtt ismeret”, az önismeret alapja (Kőrössi, 2004. 51. o.). Az énídeál a magunkról alkotott vágyak, elképzelések összessége, amely önértékelésünkre is hatással van. Az egyén törekszik az énerősítésre, tehát arra, hogy erősítse, fokozza az önmagával való elégedettségét, önbecsülését. Az énképet erősítheti vagy gyengítheti, bizonytalanná is teheti az ún. szociális kép, azaz egy másik ember énképünkre vonatkozó értékelése (Kőrössi, 2004).

A serdülőkorban nagy változás következik be a fiataloknál fizikai, kognitív, szociális, emocionális funkcióikban. Énképük egyre differenciáltabbá válik, egyre nagyobb igényük lesz az önismeretre. Énazonosságuk válságba kerülhet, azaz identitáskризisen mennek keresztül. A serdülők érzékenyek a kortársak és a felnőttek véleményének különbségére, erőteljes belső pszichés konfliktus, főleg a lányoknál alacsonyabb önértékelés jelenik meg. A serdülőben sokféle „önirányító norma” működik, a saját értékeségbe vetett hitük csökken. Csak a késő serdülőkorban (17-19 évesen) jelennek meg a személyes nézetek, értékek, jövőbeli énkép, a saját önálló értékválasztás. De ekkor is nagy szükségük van a fiataloknak a társas környezetből érkező támaszra (Kőrössi, 2004).

A serdülőkorúaknak leginkább az önbizalom, az énhatékonyság érzésének növelésére van igényük, tehát annak az érzésnek a fokozására, hogy bízzanak a dolgok kimenetelét befolyásoló képességükben (Smith és Mackie 2004). Kiváló lehetőség erre a proszocialitás érzésének növelése, annak a pozitív érzésnek az erősítése, hogy az egyén nem csak a saját

személyiségét képes reflektíven szemlélni, de ha szükséges, hatékonyan képes cselekedni mások érdekében is (Smith és Mackie, 2004).

Kiváló fejlesztési lehetőséget biztosít a pedagógusok számára, ha integratív modellben gondolkodnak a proszocialitás fejlesztéséről, az agresszív viselkedés korlátozásáról. A felületes feldolgozás helyett az információk szisztematikus feldolgozása, a kognitív erőforrások kihasználása erősítheti az empátiát, a proszociális normák felidézését. Mivel a tudatosság hosszú távra elkötelezetté teszi az egyént a segítségnyújtás irányába, ezzel énhatékonyágának érzése is növekedhet, ezáltal altruista személynek fogja magát érezni (Smith és Mackie, 2004).

Az információfeldolgozás kognitív lehetőségei nagy szerepet kapnak az agresszió kezelésében is. Az információfeldolgozás módja eltérő lehet. Ha nem a könnyen hozzáférhető információk közül választunk egy konfliktushelyzet előtt, hanem van időnk alaposan átgondolni a szituációt, erőfeszítést teszünk a megoldás érdekében, és számolunk minden kimeneteli lehetőséggel, akkor úgy vihetjük végbe cselekedetünket, hogy döntésünkkel később is meg lehetünk elégedve. Az információfeldolgozást azonban torzíthatják a gyerekkorban feldolgozatlan érzelmi traumák, tudatmódosító szerek, amelyek gátolják a társas szituációk megfelelő értelmezését (Smith és Mackie, 2004).

Új kutatási irányvonalak, pedagógiai fejlesztési lehetőségek

A pedagógusok feladata, hogy minden rendelkezésükre álló pedagógiai eszközzel előmozdítsák a tanulók személyiségfejlődését, tehát kompetenciáik pozitív irányú változását. Mindezt a leghatékonyabban kognitív, érzelmi és szociális kompetenciák integratív fejlesztésével érhetik el.

A proszociális viselkedés kizárja az antiszociális magatartást, az agressziót. Mivel az egyén törekszik a konzisztens magatartásra, így a proszociális, segítő szándékú fiatalok is arra törekednek, hogy erősítsék magukban ezeket a jellemvonásokat. Hozzájuk hasonló segítő-kész társak ismeretségét keresik, kerülnek az antiszociális személyeket és megnyilvánulásokat. Ezeket a kutatási eredményeket érdemes figyelembe venni az antiszociális viselkedés elleni fejlesztő programok összeállításánál (Carlo, Mestre, McGinley, Tur-Porcar, Samper és Opal, 2014).

A továbbiakban bemutatunk néhány olyan nemzetközi szakirodalomból vett példát, amelyeket a serdülőkorúak proszocialitásának fejlesztése, agresszív magatartásuk csökkentése érdekében példamutatónak tartunk.

A proszocialitás fejlesztésének fontos területe az ún. kulturális empátia fejlesztése. A szociálpszichológia fontos tétele, hogy az egyén segítőkész viselkedését előmozdítja, ha felfedezi a hasonlóságot saját maga és a segítségre szoruló társa között (Smith és Mackie, 2004). A kisebbségi csoportok iránti empátia növelésével lehetőség nyílik arra, hogy a tanulók „mások” perspektívájába helyezkedjenek, ezzel elérhetővé válik számunkra, hogy elfogadjanak más kultúrákat. Shutakaran tanulmányában (2011) racionális állítások általánosításával, analógiákon keresztül teszi lehetővé a kísérletben részt vevők számára, hogy saját tapasztalatukból kiindulva beleéljék magukat más csoportok helyzetébe. A gyakorlati példák a konstruktivista pedagógia eszközeivel élve eljuttatják a diákokat a konceptuális váltáshoz, a téves nézetek, attitűdök és hiedelmek lebontásához.

A személyiség integratív fejlesztésének szép példáját találtuk Ruso tanulmányában (2012). A szerző azt kutatja, mennyiben lehetnek hasznosak a közösségi szolgálaton alapuló projektek az etika oktatásában. Kiemeli, hogy az iskolai projektekben lehetőség nyílik az affektív, kognitív és szociális tényezők párhuzamos fejlesztésére. A kutatási eredmények igazolták, hogy a közösségi szolgálaton alapuló kísérlet pozitívan hatott a résztvevők morális fejlődésére, empátiás érzékükre, énhatékonyáguk növelésére.

Azok a fiatalok, akik aktívan részt vesznek önkéntes munkában vagy jótékonyági akciókban, tehát proszociális magatartást tanúsítanak, nagyobb valószínűséggel érnek el rendkívül magas szintet személyes és interperszonális kapcsolataikban, és igen fejlett szociális

kompetenciával rendelkeznek. Könnyebben lesznek képesek lebontani a morális tévHITEKET, elkötelezettebbek lesznek a jog és az igazságosság mellett (Carlo és mtsai, 2014).

A szakirodalom az egyik legígéretesebb agresszióellenes pedagógiai fejlesztési programnak nevezi a finnországi KiVa programot (Haataja, Voeten, Boulton, Ahtola, Poskiparta és Salmivalli, 2014). Az egész tanévre kiterjedő tantervet 76 finn általános iskolában próbálták ki. A program összeállítói főképpen az iskolai agresszió szemtanúit tekintették célcsoportjuknak. Azokhoz a diákokhoz szóltak, akik konfliktushelyzetekben proszociális, empatikus viselkedést tanúsítottak az áldozatszerepbe került kortársaik iránt. Abból a feltételezésből indultak ki, hogy az agresszió elleni fellépés akkor a leghatékonyabb, ha a szemtanúk azonnal beavatkoznak, és leállítják az erőszakot.

A program a proszociális személyiségek önbizalmának erősítését, empatikus készségük fejlesztését tűzte ki célul. A programban a tanárok sokszínű pedagógiai eszköztárat alkalmaztak, nagy hangsúlyt fektettek mind a gyakorlati, mind az elméleti képzésre. Beszélgettek a diákokkal arról, mennyire fontos a kapcsolatainkban egymás tiszteletben tartása, a kommunikáció minősége a csoportban, mit jelent a csoportnyomás, hogyan működik az agresszió, és melyek a következményei (Haatja és mtsai, 2014). Feltételezzük, hogy a magabiztosan fellépő, segítőkész kortársak modellként szolgálhatnak a többieknek. Az agresszív cselekedetek áldozatainak pedig az elszenvedett agresszió ellenére biztonságban érezhetik magukat, ha tapasztalják kortársaik segítőkészségét.

Langeveld, Gundersen és Svartdal (2012) tanulmányukban egy olyan szociális kompetencia fejlesztésére irányuló programot mutatnak be, amelyben újból feltűnnek a korábban ismertett fejlesztő programok összetevői. Az ART program (Aggression Replacement Training) az empátia, a kooperáció, az önbizalom és az önkontroll fejlesztését célozza meg gyerekek és serdülőkorúak körében. A szerzők abból indulnak ki, hogy a magatartási problémák hátterében a szociális kompetenciák alacsony fejlettségi szintje áll. Korábbi kutatási eredmények szerint ennek oka az lehet, hogy a viselkedési problémákkal küzdő gyerekekhez és serdülőkorúakhoz nem jutnak el az elfogadott viselkedési normák. Ezt a hiányt kívánja pótolni az ART program.

ÖSSZEGZÉS

Tanulmányunk pedagógiai fejlesztési lehetőségekkel foglalkozó részében olyan programokat szándékoztunk bemutatni, amelyek különböző perspektívákból közelítették meg a proszocialitás és az agresszió kérdését. Az új ötletek, kezdeményezések felsorolását hosszasan lehetne még folytatni. A nemzetközi és hazai szakirodalom számtalan jó példával szolgál a pedagógiai kutató-fejlesztő programok összeállítói számára. A szakmai anyag gazdagsága azonban arra is rámutat, hogy mennyire fontos kérdés a proszocialitás fejlesztése, mennyire súlyos probléma az agresszió visszaszorítása a pedagógiai gyakorlatban. Az is nyilvánvaló, hogy a pedagógiai fejlesztés akkor lehet igazán hatékony, ha gondos elméleti kutató tevékenység előzi meg. Különböző kultúrákhoz tartozó csoportokra eltérő társas viselkedés mintázatok jellemzőek, eltérő értéktípusokat részesítenek előnyben (Huszár, 2010). Ez hatással van a csoportközi viszonyokra, konfliktusokhoz és agresszív viselkedéshez vezethet. Az eltérő kulturális és értékmintázatok gátolhatják a proszocialitást erősítő programok hatékonyságát.

Egy fejlesztés akkor lehet igazán eredményes, ha a program összeállítói nyomon követik, hogy mennyire adaptálódtak a résztvevőkben a célkitűzések, mennyire sikeres az implementáció, azaz jól előkészített-e a program, egymásra épülnek-e az elemei, van-e lehetőség visszacsatolásra és korrekciókra, megtörténik-e a beágyazódása a gyakorlatba (Dobó, Perjés és Vass, 2013). A fejlesztőknek különös tekintettel kell lenniük a proszocialitásra irányuló programok létrehozásánál arra, hogy az implementáció akkor lesz igazán sikeres, ha figyelembe veszik a különböző kulturális és értékmintázásokat.

IRODALOM

CARLO G., MESTRE M. V., MCGINLEY M. M., TUR-PORCAR A., SAMPER P. ÉS OPAL D. (2014): The protective role of prosocial behaviors on antisocial behaviors: The mediating effects of deviant peer affiliation. *Journal of Adolescence*, 37. 4. sz. 359–366.

DOBÓ ISTVÁN, PERJÉS ISTVÁN ÉS VASS VILMOS (2013): Létezik-e ideális implementációs modell? In: Kozma Tamás és Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2012*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 13–26.

HAATAJA A., VOETEN M., BOULTON A. J., AHTOLA A., POSKIPARTA E., ÉS SALMIVALLI CH. (2014): The KiVa antibullying curriculum and outcome: Does fidelity matter?, *Journal of School Psychology*, 52. 5. sz. 479–493.

HUSZÁR ÁKOS (2010): Elosztás és elismerés. Nancy Fraser és Axel Honneth a kritikai társadalomelmélet újrafogalmazásáról. *Fordulat*, 10. sz. 9 – 34.

KASIK LÁSZLÓ (2006): A társas viselkedés, a tanulmányi eredményesség és a tanulási-kulturális szokások összefüggése 13–16 éves korban. *Magyar Pedagógia*, 106. 3. sz. 231–258.

KÖRÖSSY JUDIT (2004): Az én fogalma, az énejlődés elméletei. In N. Kollár Katalin – Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest.

LANGVELD, J. H., GUNDERSEN, K. K., ÉS SVARTDAL, F. (2012): Social Competence as a Mediating Factor in Reduction of Behavioral Problems. *Scandinavian Journal Of Educational Research*, 56. 4. sz. 381–399.

NAGY JÓZSEF (1995): Segítés és pedagógia: Kísérlet a nevelés mibenlétének újraértelmezésére. *Magyar Pedagógia*, 95. 3-4. sz. 157–200.

NAGY JÓZSEF (2000): *XXI. század és nevelés*. Budapest: Osiris Kiadó.

NAGY JÓZSEF (2010): *Új pedagógiai kultúra*. Budapest: Mozaik Kiadó.

OTTONI-WILHELM, DAVID B. ESTELL, NEIL H. PERDUE (2004): Role-modeling and conversations about giving in the socialization of adolescent charitable giving and volunteering. *Journal of Adolescence*, 37. 1. sz. 53–66.

RUSO, N. (2012): The Role of Technology: Community Based Service-Learning Projects on Ethical Development. *Turkish Online Journal Of Educational Technology – TOJET*, 11. 3. sz. 375–385.

SMITH E. R., MACKIE D. M. (2001) *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.

SUTHAKARAN V. USING (2015): Analogies to Enhance Self-Awareness and Cultural Empathy: Implications for Supervision. *Journal Of Multicultural Counseling And Development*, 39. 4. sz. 206–217.

WOLFER, R., CORTINA, K. S., ÉS BAUMERT, J. (2012): Embeddedness and Empathy: How the Social Network Shapes Adolescents' Social Understanding. *Journal Of Adolescence*, 35. 5. sz. 1295–1305.

ZSOLNAI ANIKÓ (2013): *A szociális fejlődés segítése*. Gondolat Kiadó, Budapest.

7 | A „digitális történetmesélés” relevanciája a tanárképzésben

LANSZKI ANITA

1. A DIGITÁLIS TÖRTÉNETMESÉLÉS

A történetmesélés, szüzsék, saját narratívák létrehozása, továbbadása az emberiség több ezer éves önkifejezési igénye (Propp, 1995). Bár egyes újmédia irányzatok megkérdőjelezik a lineáris narratíva jelenlétét a XXI. században (Manovich, 2001), az IKT-kompetens embernek azonban minden jel szerint mégis igénye van arra, hogy történetét digitális eszközök segítségével szuggesztíven megalkothassa, a közösségi média és a felhők segítségével egyszerűen megoszthassa és megvitathassa (Sadik, 2008.)

A digitális történetmesélés kifejezést először Joe Lambert és Dana Atchley alkalmazta 1994-ben egy speciális prezentációs eljárásra a californiai Center for Digital Storytelling központban. Az elnevezés egy digitális filmkészítési módszert takar, melynek segítségével egyes szám első személyben elmesélt, pár perces, személyes hangvételű narratívumokat lehet létrehozni. A digitális történetmesélés a szóbeli történetmesélés ősi hagyományát összeköti a multimédiás számítástechnikával. (Lambert, 2002) A rövid, lényegretörő történeteket az alkotó a saját hangján meséli el, saját képeivel illusztrálja azt. Nem más ez, mint a szóbeli történetmesélés vizuális megjelenítése digitális eszközökkel: a saját hangon elmesélt, személyes képekkel, esetleg zenével illusztrált történetet egy vágóprogram segítségével lehet összeállítani. A személyes fényképek, tárgyak és a narrált elbeszélés által filmszerűen megelevenednek az alkotó emlékei, élményei, gondolatai.

A személyes elbeszélői perspektíva, az audiovizuális médium és a tömörség különös erőt adnak a digitális történeteknek. Megérintik a szívet, inspirálnak és közösséget teremtenek. A privát történetek dramatizált és vizuálisan is megjelenített formában mediatizált önreflexióként, ezáltal új jelentéstartalommal felruházva jelennek meg.

A Center for Digital Storytelling-ben megalkotott californiai modell három főbb lépésben fogalmazza meg a *digitális történet* készítésének folyamatát:⁴

- a) *Megtalálni* Az első szakaszban a 6–10 főből álló csoport kísérletet tesz saját történetének megtalálására, melyre kiváló alkalmat nyújt a *Story Circle*, azaz a történetalkotó kör. Ismerkedési játékok segítségével bizalmas légkörben előkerül egy tárgy, melyhez egyéni emlékek fűződnek. A csoport tagjai hipotézisalkotás segítségével megírják csoporttársuk történetét, melyet felolvasnak egymásnak, majd sor kerül arra, hogy az egyén megírja a saját történetét E/I-ben. A szövegalkotás legfőbb kritériumai: a tömörség, a kauzalitás és az elbeszélés hármas tagolása. Történeteiket ezután ismét felolvassák egymásnak a csoporttagok, az elhangzottakat pedig véleményezik. (Lambert, 2002)
- b) *Megalkotni* Az előző szakaszban már ismertetett szövegalkotás után következik a történet digitális formába öntése. Ehhez a résztvevő digitalizálja képeit és a történetét, azaz hangfájl formátumban, szépen tagolva, intonáltan rögzíti azt, majd egy vágóprogram segítségével szinkrinizálja a kép és a hangszávot.
- c) *Megosztani* Az így elkészült pár perces kisfilmeket egy közös vetítésen bemutattják egymásnak a résztvevők és alkotásaikat megvitatják. Mindez virtuálisan is megtörténhet, a tagok az online térben is megoszthatják filmjeiket és véleményezhetik is azokat.

A filmek tematikai megosztása változatos, azonban többnyire a saját élettel, családdal kapcsolatos eseményeket (betegség, hobbi, munka, teljesítmény), egy fontos személlyel, helyi kapcsolatos élményeiket dolgozzák fel bennük a csoporttagok.

2. A DIGITÁLIS TÖRTÉNETMESELÉS A TANÍTÁSI-TANULÁSI FOLYAMATBAN

A pedagógusképzés alatt az oktatási módszerek sorában találkozhat a tanárjelölt a *digitális történetmeséléssel*, mely egy új generációs módszer (Falus, 2006), ami lehetővé teszi a számítógép segítségével történő anyaggyűjtést, az önértékelést, önellenőrzést, dramatizálást, a kooperatív tanulást és a projektmunkát.

Az eljárást elsősorban tartalomszervezési eszközként lehet alkalmazni, a tanulósszervezési formák közül pedig a tematikus projektmunka illik hozzá leginkább. Felhasználható egészséges életmódra nevelés területén, környezettudatosság kialakításában. Etika órán erkölcsi dilemmák feldolgozására, történelem, irodalom órán nagyjaink bőrébe bújva szerepjáték formájában történő témafeldolgozás eszköze lehet. A humán tárgyakban egy-egy nagyobb tananyagrész összegzését is megoldhatjuk vele, de fontos szerepet játszhat lokális kisközösségek értékeinek archiválásában is. Vitathatatlanul hasznos az eljárás nyelvórákon, hiszen a saját történet idegen nyelvű feliratozásán vagy felmondásán illetve idegen nyelvű *digitális történetek* értelmezésén, megbeszélésén túl nemzetközi kapcsolatok kiépítésében is szerepet játszhatnak a kisfilmek. Mozgóképkultúra és médiaismeret órákon haszonnal alkalmazható mint filmkészítési eljárás, de egymás megismerésének módszere is lehet *digitális történet* készítése az osztályfőnöki munka során – akár egy táborban a csapatépítés részeként, akár egy több osztályfőnöki órát is felölelő projektmunkában.

Az eljárás tanítási-tanulási folyamatban betöltött célja szaktárgyi kontextusnak megfelelő, különböző adekvát tartalmak kifejezése, azonban a *digitális történetmesélés* globálisabb célokat is szolgálhat.

⁴ E hármas felosztás megtalálható a <http://digitalistortenetmeseles.hu/> oldalon is.

Több kisfilmben láthatunk példát a generációk közti párbeszédre a család egy jellegzetes történetének tematizálása által történelmi események vagy a lakóhely vonatkozásában, mely reflektív dokumentálás az utókor számára és nagyban hozzájárul egy nemzet kulturális transzmissziós folyamataihoz.⁵ Míg más *digitális történetek* az aktív társadalmi felelősségvállalásra helyezik a hangsúlyt az egyént ért társadalmi igazságtalanságok tematizálása és globális terjesztése által.⁶

A *digitális történet* létrehozása szellemi, lelki folyamat, mely bár narratíváját, készítési módját tekintve egyéni jellegzetességekkel bír, azonban nem választható el a csoport empátiateremtő dinamikájától, ezáltal megfogalmazható a módszer hasznaként a közösségteremtés is.

A tanulási folyamat sikeréhez hozzájárul, hogy a *digitális történet* létrehozása és befogadása is több csatornán keresztül történik. A kreatív alkotási folyamatban fontos szerepet kap a verbalitás, a sajátos intonáció és az egyedi vizuális kifejezőmód. A befogadást pedig auditív és vizuális ingerek egyaránt elősegítik. Összességében pedig megállapítható, hogy a tapasztalati és az érzelmi bevonódás által a tartalomelsajátítás mélyebb szintje jelenhet meg.

A pedagógiai folyamat során probléma lehet az értékelés. A *digitális történet* nem mérhető a hagyományos ellenőrzési módszerekkel, speciális ellenőrző módszereket kell alkalmazni. A Demeter (id. Lengyel, 2011) által megnevezett fejlesztő értékelés legfőbb módszere a tanulói önértékelés, mely során „...a tanuló értékeli a tanulásra fordított idő és az eredményesség kapcsolatát, ezáltal fejleszti a felelősségtudatát, és így fejlődik a személyisége is, továbbá felmérheti saját tárgyi tudását.”⁷ Bábosik (2004) pedig a nyilvános bemutatást és az ezáltal előidézett sikerélményt nevezi meg az esztétikai produktumok értékelési megoldásaként, melynek az elkészült *digitális történet* is tekinthető.

3. A DIGITÁLIS TÖRTÉNETMESELÉS NYÚJTOTTÁ PERSPEKTÍVÁK A TANÁRKÉPZÉS FOLYAMATÁBAN

Az Oktatás és Képzés 2020 elnevezésű program rendszerének négy legfontosabb stratégiai célkitűzése: Az egész életen át tartó tanulás és mobilitás megvalósítása 8, az oktatás és a képzés minőségének és hatékonyságának javítása, a méltányosság, a társadalmi kohézió és az aktív polgári szerepvállalás előmozdítása, az innováció és kreativitás fejlesztése az oktatás és képzés minden szintjén.

Nyilvánvaló, hogy ezen célok közül az oktatás és képzés minőségi javítására irányuló tűnik a legmegfoghatatlanabbnak. Az első McKinsey jelentés részeként megjelenik az az alapelv, hogy az oktatási rendszer hatékony működéséhez elengedhetetlen többek között az, hogy megfelelő emberek váljanak tanárrá és eredményes oktatókká képezzék őket. Sági és Ercsei (2012) rámutatnak, hogy a diákok teljesítményét első sorban a tanári munka minősége határozza meg. A második McKinsey jelentés Magyarországra vonatkozó tanulsága, hogy kiemelt fontosságú a pedagógus pálya mint hivatás fejlesztése. Célként fogalmazódik meg az a következtetés, miszerint javítani kell a pályára kerülők és a már pályán lévők rátermettségét.

Falus (2004) Korthagen modelljét említi pszichikus képződmények rétegződése kapcsán, mely értelmezhető a pedagógusi hivatásra vonatkozóan és melyből látható, hogy a legbelső körre, a küldetésre, elhivatottságra épül a többi réteg. A pedagógusképzés során tehát

⁵ Példa erre: holokausztörténetek gyerekek általi feldolgozása: www.vitrinmesek.hu/filmek

⁶ Példa erre: Intergenerational Civil and Human Rights Stories and Conversations, <http://storycenter.org/all-together-now>

⁷ Lengyel, 2011., p. 100.

⁸ Példa erre: EU-integrációs folyamatokat elősegítő, határokon átvelő kulturális kezdeményezés: www.detales.net

érdemes lehet felderíteni a hallgatók elhivatottsági faktorát, készíthet önreflektív digitális történetet a jelölt, melyben definiálhatja, mit jelent számára a szakma, megindokolhatja döntését, megalkothatja narratíváját saját tanári pályaképéről, esetleg példaképéről. Szivák (2010) megfogalmaz pár önreflektív kérdést, melyeket a kezdő tanár feltehet magának a pedagógusi pályával kapcsolatban.⁹ Ezek a kérdések kiindulópontot jelenthetnek a tanárjelöltek számára is egy a leendő pályáról szóló kisfilmhez, melyben választ adhatnak a felvetett problémára és a vetítés során meg is vitathatják azokat a csoporton belül és/vagy a szemináriumi oktatóval.

Tókos (2007) megállapítja, hogy ahhoz, hogy a hétköznapi oktatási helyzetben a pedagógus alkalmazni tudja a más iskolakultúrákból átemelt (ön)reflektív módszereket, a pedagógusképzésnek kell reflektívvá válnia megfogalmazva ezzel a személyiségfejlesztés létjogosultságát a tanárképzés gyakorlatában. Tókos cikkében idézi a 111/1997. (VI. 27.) kormányrendeletet, mely deklarálja a tanári képesítés követelményeit és kiemeli a tanulók megismerésének fontosságát. Mindennek tükrében szükségszerűen megjelent a tanárképzésben a tanárjelölt személyiségének fejlesztése “ az önismeret, a kommunikáció, a kapcsolatok kezelése az iskolán belül és kívül, a nevelői attitűd formálása, felkészítés a konfliktusok kezelésére, pedagógiai döntésekre stb.” (id. Tókos, 2007).

Hartmann Mariann felsőoktatásban végzett kutatására utalva Tókos ugyanott megjegyzi, hogy a képzőintézményekben korábban a határtudományok elméleti jegyeire helyezték a hangsúlyt, pedig a gyakorlatban történő konfliktuskezelő, problémamegoldó és stresszkezelő képesség fejlesztése és az egészséges, érett személyiség kialakítása kellene, hogy legyen a tanár célja az oktatásban és ezt is el kellene sajátítani a pedagógushallgatóknak tanulmányaik során. Tókos szerint a hallgatói személyiség fejlesztésével lehet mindehhez leghatékonyabban hozzájárulni.

Falus (2007) Nagy Józsefet idézi, amikor megállapítja, hogy ha a cél az oktatásban az, hogy a tanulók szociális kompetenciáit fejlesszük, akkor a tanárnak magának is rendelkeznie kell ezzel a kongruencia (hitelesség) miatt.

A digitális történetmesélés fent említett jellegzetességei okán kiválóan alkalmas lehet arra, hogy a tanárképző intézmények szervesen beépítsék személyiségfejlesztő kurzusaik sorába a pedagógus és/vagy pszichológusképzés keretein belül. A szövegalkotási és vizuális formaadási folyamat során szubjektív vélemények, élmények kerülnek napvilágra, mely egy sajátos traumafeldolgozási, problémamegoldási, de mindenképpen (ön)reflektív, (ön)feltárási folyamat. Falus (2007) megfogalmazza a reflektív gyakorlat kialakításának szükségességét. Ennek megfelelően az önreflexió kiemelt jelentőségű a pedagógusképzésben ahhoz, hogy a jelölt a tanítási-tanulási folyamat tágabb kontextusait is értelmezni tudja: reflektálni tudjon saját órávezetési szokásaira és hogy önmagának konkrét kérdéseket tudjon feltenni. A reflektív gyakorlat kialakulásában a gyakorlati tényezőnek fontos szerepe van. Az (ön)értékelő rendszer kialakulásának része ugyanis a gyakorlati tevékenység.

A digitális történet megalkotása elmélyült, kreatív folyamat, melynek során a hallgató törekszik arra, hogy hiteles önfeltárási alkotásában minőséget hozzon létre, valamit, mely őt jelenti, de a nézőnek is élveztes lehet – elsajátítva ezzel egy szuggesztív prezentációs módszert, mely tömör, lényegretörő és fókuszált. Ezen kívül a pedagógusjelölt fejlesztheti általa empatikus képességeit, a másik emberre való odafigyelés képességét illetve a bizalmi légkör kialakításához szükséges szociális képességeit is. Kozéki átfogó motivációs modelljének kognitív dimenzióját (id. Tóth, id. Dávid, 2011) tekintetbe véve a módszer fejleszti az együttműködést, az önálló munkára való képességet, sikerhez juttatja alkotóját, aki a pedagógiai folyamat aktív résztvevője.

A digitális történetmesélés mint pedagógusi munkába beépítendő, a tanulmányok során elsajátítandó tanulásszervezési eljárás fontos szerepet játszhat a képzőintézmények kurzuskí-

⁹ Ilyenek például: „Mit tekint sikernek és miért? • Mit tekint nehézségnek, kudarcnak és miért? • Milyen történeteket (tényeket) tud felsorolni a siker vagy a kudarc kapcsán? (...) • Mit gondol, mit tapasztalt ön magáról mint pedagógusról? • Miként fejlődhetne és miben? • Mit gondol, mit tapasztalt arról, ahogyan tanít? (...) • Miben segíthetné a tanulási nehézségeket?”

In: Szivák, Judit: A reflektív gondolkodás fejlesztése, 2010., p. 15-16.

nálatában. Falus (2004) szerint szükségszerű a pedagógussá válás útján, hogy a tanári eredményesség érdekében a jelölt attitűdjeit, nézeteit, elkötelezettségét fejlesszük, melyben a tanárjelölteket aktív tanulóknak kell tekinteni, akik képesek saját tudásuk konstruálására, tanulásuk önszabályozására – lehetőséget adva számukra rejtett, meg nem fogalmazott nézeteik felszínre hozására és ezen nézetek megvitatására illetve a tapasztalati tanulás megtapasztalására. A digitális történetmesélés kreatív, önkifejező módszer, elősegíti, hogy alkotója megtanulja érzelmeit szavakba önteni, azokat vizuálisan megjeleníteni. Az eljárás fejleszti az élmény közvetlen interpretálásának képességét. Az élmények átadása kognitív és egyben szociális folyamat, a tanárjelölt verbális, retorikai illetve szociális képességei egyaránt fejlődnek általa. Az eljárásban kreatív rekreációs aspektus is rejlik, amennyiben a tanárjelölt igyekszik élményeinek, gondolatainak, érzelmeinek rá jellemző, egyedi módon formát adni és az alkotási folyamat során megtapasztalható, hogy az alkotó tovább tud lépni egy szinttel egy számára fontos kérdés megoldásában. Kimondhatjuk tehát, hogy a problémamegoldó képességet is fejleszti.¹⁰

Fontos része a filmkészítési folyamatnak az egymásnak történő mesélés, egymás meghallgatása és az egymás történeteire adott reflexió illetve az ezáltal kialakított diskurzus. A módszer tehát fejleszti az önreflektáló, a reflektáló és a vitakészséget. Az egyedi történetek megtanítják a másik emberre történő odafigyelést, fejlesztik a tanárjelölt empátikus képességeit is.

A digitális történetmesélés ugyanakkor gyakorlatorientált feladatmegoldás, melyben az alkotó az absztrakt szintről jut el a konkrét szintig és a folyamat során fejlődik a tanárjelölt tervezési, szervezési képessége. A módszer elsajátítása lehetővé teszi, hogy a hallgató személyesen a tanítási-tanulási folyamatban megjelenő időgazdálkodás, lényeglátás és szuggesztió területeivel, a tematikus projekt munka jellegzetességeivel.

Vitatott kérdés annak meghatározása, milyen a jó tanár, miért eredményesebbek egyesek másoknál. A jó pedagógus ismérvei sokfélék, sokdimenziósak, nehéz egyszerű eszközökkel azokat megragadni (Sági és Ercsei, 2012). Azzal kapcsolatban azonban viszonylag nagy az egyetértés, hogy a leendő és a már pályán lévő pedagógusok gyakorlati rátermettségének fejlesztése a különböző kompetenciák fejlesztésén keresztül valósulhat meg. Kron (2000) nevéhez fűződik a tanár szakmai és cselekvési kompetenciáinak egyfajta rendszerezése. A négy tanári kompetenciaterület közül három kompetencia, nevezetesen az eszközök használatának kompetenciája, a reflexiós kompetencia és a szociális kompetencia, fejlesztésére alkalmas a digitális történetmesélés.

Érdemes lehet egy pillantást vetni az Európai Unióban megfogalmazott kulcskompetenciákra, melyek beépültek 2012-ben a NAT-ba. Ezen kompetenciák közül kiemelném az 5., 6. és 8. kulcskompetenciákat, melyeknek fejlesztéséhez a digitális történetmesélés módszere közvetlenül hozzájárulhat.

Az információs társadalom fontos céljaként jelenik meg a digitális kompetencia kialakítása és fejlesztése, melyre kiváló lehetőséget biztosít a digitális történetmesélés. Az 5. kulcskompetencia a digitális kompetencia, melynek definíciója a következőképpen hangzik: „A digitális kompetencia felöleli az információs társadalom technológiáinak és a technológiák által hozzáférhetővé tett, közvetített tartalmak magabiztos, kritikus és etikus használatát a társas kapcsolatok, a munka, a kommunikáció és a szabadidő terén. Ez a következő készségeken, tevékenységeken alapul: az információ felismerése (azonosítása), visszakeresése, értékelése, tárolása, előállítása, bemutatása és cseréje, digitális tartalomalkotás és –megosztás, továbbá kommunikációs együttműködés az interneten keresztül”¹¹ Tóth R. Krisztina és Molnár Gyöngyvér (2009) nevéhez fűződik az a kutatás, mely a tanárképzésben résztvevő hallgatók IKT-s szokásait vizsgálja és melyből kiderült, hogy nem előfeltételezhetjük, hogy a netgeneráció tagjai eleve meglévő felhasználói szintű IKT-kompetenciákkal rendelkeznek. Ennek kiküszöbölése érdekében beilleszthető lehetne

¹⁰ Példa erre: rákból gyógyult emberek összegző jellegű digitális történetei: <http://www.hopelab.org/innovative-solutions/digital-storytelling/>

¹¹ NAT, 2012., p. 19–20.

az egyre bővülő digitális jó példák, tananyagok sorába a *digitális történetmesélés*. A *digitális történetmesélés*hez alkalmazandó technikák felhasználó szintű ismerete, a megismert tartalmak magabiztos, reflektív alkalmazása, az ismeretek etikus továbbadása (copy right figyelembevétele és empátiás megfogalmazás) a legfőbb hozadéka a módszernek. Ezen túlmenően az esetleges tematizáló feldolgozás során kialakítható az információ keresésének, tárolásának gyakorlata és a digitális tartalomelőállítás és -megosztás illetve az online kooperáció jó módszerét is láthatjuk a *digitális történetmesélés*ben.

A 6. kulcskompetencia a szociális és állampolgári kompetencia. A tanulók és hallgatók tudatos, kritikus társadalmi viszonyulásának kialakítása mindannyiunk érdeke a demokrácia fenntartásában, melynek szerves része a szociális érzékenyítés. A *digitális történetmesélés* tematikus alkalmazásával etika órán nagy határfokon elérhetjük célunkat. Ilyen téma lehet például: a felelős társas viselkedés az interneten, egyenjogúsági problémák, mélyszegénység. Bábosik (2004) kiemeli, hogy tevékenység által elősegíthető a társadalmi tartalmak interiorizációja, melyre a módszer kínálja magát.

A 8. kulcskompetencia pedig az esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség kompetenciája. Bábosik (2004) fontos célnak tekinti az önfejlesztő aktivitás szükségleteinek kialakítását a tanítási-tanulási folyamatban, melynek részterületei az esztétikai, intellektuális és egészséges életmódra nevelés. A személyiségformálás hatékony formája szerinte az esztétikai cselekvő tevékenység. A *digitális történetmesélés* kreatív alkotási folyamat, ezáltal az individualizálódás elősegítője.

A tanári kompetenciák tárgyalása megjelenik a pedagógus életpályamodellben is (2013). Az alábbiakban sorra veszem azon indikátorokat, melyek véleményem szerint korrelálnak a *digitális történetmesélés* alkalmazásával.

„2.4: célszerűen használja a digitális, online eszközöket, 2.7: használja a szociális tanulásban rejlő lehetőségeket, 3.8: tanítványaiiban igyekszik kialakítani az önálló ismeretszerzés, kutatás igényét. Ösztönzi a tanulókat az IKT-eszközök hatékony használatára a tanulás folyamatában, 5.2: tanítványait egymás elfogadására tiszteletre neveli, 5.7: a tanuló közötti kommunikációt, véleménycserét ösztönzi, fejleszti a tanuló vitakultúráját, 5.9: az együttműködés, kommunikáció elősegítésére online közösségeket hoz létre, ahol értéket teremt, tevékeny, követendő mintát mutat a diákoknak a digitális eszközök funkcionális használatának terén, 8.6: rendszeresen tájékozódik a digitális tananyagokról, eszközökről, az oktatástámogató digitális technológia legújabb eredményeiről, konstruktívan szemléli felhasználhatóságukat, 8.9: aktív résztvevője az online megvalósuló szakmai együttműködésnek”¹²

A pedagógusjelölt a *digitális történetmesélés* eljárását a tanulói megismerés módszereként is felhasználhatja későbbi pedagógusi pályáján. A *digitális történet* mint megismerést szolgáló dokumentum beszédes lehet, a tanuló saját, kreatív, énkifejező produktumaként. A tanuló és környezetének egységét alapul véve Dávid (2011) sorra veszi azon pedagógiai beavatkozásokat, melyek a tanuló megismerésére irányulnak. Az iskolai megismerés pedagógiai és pszichológiai módszereinek a gyakorlatban van egy konkrét menete, mely tartalmazza a tanulók megismerésének főbb lépéseit. Ezen eljárások a tanulók interperszonális, intrapszichés és interkulturális jellemzőinek feltárására irányulnak, ugyanakkor figyelembe veszik a tanulók életkori sajátosságait. Mindez elősegíti a differenciált fejlesztést a pedagógiai folyamatban. A tanulómegismerés négy ismert módszercsoportját nem helyettesítheti, de kiegészítheti a *digitális történetmesélés*, amennyiben illeszkedhet az öndefiníció kialakulását elősegítő módszerek sorába és a tanulói metakogníció által közvetve informálja a pedagógust.

A tanuló által elkészített *digitális történet* közvetlen visszajelzést ad a tanuló interperszonális determinánsairól is a kreatív cselekedtetésben megnyilvánuló projektmunkában a pszichodráma-hoz hasonlóan. Ezen kívül a szövegalkotási folyamat során képet kapunk a tanuló beszédének tartalmi, formai elemeiről, a szókincséről, a szóbeli kifejezőképességéről, esetleges beszédhibákról. A módszer elősegítheti, hogy a tanár és a tanuló előtt kirajzolódjon

¹² Antalné és mtsai, 2013., p. 26-27., 29.

a tanuló képességtérképe, mely az önreflexió részeként fontos mérföldkő lehet a további pályaorientációban is.

4. A DIGITÁLIS TÖRTÉNETMESÉLÉS FELHASZNÁLHATÓSÁGÁNAK KORLÁTAI

Az eljárás előnyeinek áttekintése után érdemes számba venni azokat a tényezőket, melyek a tanórai felhasználás során akadályt jelenthetnek.

A *digitális történetmesélés* módszerének alkalmazása gondos tervezést igényel a tanár részéről.

A tanítási-tanulási folyamat rendszerszemléletű értelmezését alapul véve a tervezés első lépései közé tartozik a cél meghatározása. A tanár feladata, hogy az éves tanmenetben úgy tematikusan, mint időben elhelyezze a *digitális történetmesélést*. A cél túl tág értelmezése több irányba elviheti a diákokat, ami megnehezíti a kisfilmek értékelését, tematikus rendezetlenséget eredményezhet. Előfordulhat továbbá, hogy a pontatlan tematikus célmeghatározás következményeként egyes tanulók olyan társadalmilag tabuizált témákat fogalmaznak meg családi kontextusban, melyeknek feldolgozásához esetenként pszichológusi segítség is szükségeltetne, de az nem áll a tanár rendelkezésére. Az alkotás pontos tematikus célmeghatározása minden esetben elősegíti, hogy a tanár kézben tartsa a folyamatot. Fontos továbbá a projektre szánt időkeret meghatározása a tanmenetben, hiszen a megfelelő ütemezés megakadályozhatja, hogy a túl kevés munkára fordított idő miatt meghíusuljon vagy minőségi csorbát szenvedjen a *digitális történet* elkészítése.

A tervezés során fel kell térképezni, hogy milyen technikai háttér áll a tanulók rendelkezésére a *digitális történet* elkészítéséhez. Mivel a *digitális történet* egy multimediális szöveg, az eszközpark hiányosságai vagy az internet lassúsága jelentős akadályt jelenthetnek a kreatív munka során.

Gondos előkészítést igényel az eljárás alkalmazása nagy létszámú tanulócsoporthoz, előfordulhat ugyanis, hogy ebben az esetben nem minden tanuló figyelmét tudjuk ébren tartani. A csoport összetételének és nagyságának ismeretében ajánlott mérlegelni, hogy milyen munkaformát választunk a kisfilmek kivitelezéséhez. 15 fő alatt érdemes az egyéni, 15-30 fő esetén a pármunkát, 30 tanuló fölötti csoportokban pedig a 3-4 fős csoportmunkát előnyben részesíteni.

Az alkotási folyamatot a facilitátor tanár a háttérből támogatja. Folyamatos visszajelzéseket ad a tanulóknak alakuló *digitális történetük* verbális, képi tartalmaival, technikai minőségével kapcsolatban, segíti őket, amennyiben elakadnak a folyamat során. A tanárok nem megfelelő technikai felkészültsége, esetleg hiányos digitális kompetenciája hátráltatja, lassíthatja a hatékony tutori munkát.

ÖSSZEGZÉS

A *digitális történetmesélés* egy tanulásszervezési eljárás, mely olyan kompetenciaterületeket fejleszt, melyek hozzájárulnak a XXI. századi tanárjelöltek hatékony munkájához az információs társadalomban. A módszer komponensei, folyamatelemei, célkitűzései összhangban vannak a Nemzeti Alaptantervvel és adekvátn kapcsolódnak a Pedagógus Életpályamodell sikeres megvalósításához. A pedagógusképzés során kiemelt fontosságú személyiségfejlesztő karaktere és a majdani pedagógusi pályán történő metodikai alkalmazhatósága.

IRODALOM

ANTALNÉ, SZABÓ ÁGNES – HÁMORI, VERONIKA – KIMMEL, MAGDOLNA – KOTSCHY, BEÁTA – MÓRI ÁRPÁDNÉ – SZŐKE-MILINTE, ENIKŐ – WÖFLING, ZSUZSANNA (2013): *Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez*. Oktatási Hivatal, Budapest. http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_pedagogusok_minositesi_rendszerehez_v3.pdf (2015. 02. 12.)

BÁBOSIK, ISTVÁN (2004): *Neveléstudomány, Nevelés az Európai Unióban*, Osiris, Budapest, 105., 111., 113., 131.

DÁVID, MÁRIA (2011): *A tanulói személyiség megismerése, a személyiség-és képességfejlesztés pedagógiai-pszichológiai és szakterületi módszerei*, In: ESTEFÁNNÉ VARGA, MAGDOLNA (szerk): *Megújuló tananyagtartalmak, módszerek a kompetenciaalapú tanárképzésben*, Eger, 13–14., 22.

FALUS, IVÁN (2004): *A pedagógussá válás folyamata*, in: *Educatio*, 2004/3, 359–374.

FALUS, IVÁN (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*, Gondolat, Budapest.

FALUS, IVÁN (2007, szerk): *Didaktika*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 83., 95–98.

KOTSCHY, BEÁTA (2011, szerk): *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei*, Eger. http://www.epednet.ektf.hu/eredmenyek/a_pedagogussa_valas_es_a_szakmai_fejlodes_sztenderdjei.pdf (2014. 12. 23.)

KRON, F. W. (2000): *Pedagógia*, Osiris, Budapest.

Lambert, Joe (2002): *Digital Storytelling, capturing lives, creating community*, New York.

LENGYELNÉ MOLNÁR, TÜNDE (2011): *A pedagógiai mérés és értékelés feladataira való felkészítés, tehetségszűrés és fejlesztési módszerek elsajátítása*, In: Estefánné Varga, Magdolna (szerk): *Megújuló tananyagtartalmak, módszerek a kompetenciaalapú tanárképzésben*, Eger, 100.

MANOVICH, LEV (2001): *The Language of New Media*, Cambridge.

NAT, 2012, http://dokumentumtar.ofi.hu/index_NAT_2012.html (2015. 01. 05.)

Oktatás és képzés 2020. http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/efo016_hu.htm (2015. 01. 05.)

PROPP, V. J. (1995): *A mese morfológiája*, Osiris, Budapest.

SADIK, ALAA (2011): *Digital storytelling: a meaningfull technology-integrated approach for engaged student learning*, in: *Education Tech Research Dev* (2008) 56, 487–506.

SÁGI, MATILD – ERCSEI, KÁLMÁN (2012): *A tanári munka mindőségét befolyásoló tényezők*, in: szerk.: Kocsis, Sági: *Pedagógusok a pályán*, OFI, 9–12.

SZIVÁK, JUDIT (2010): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 15–16.

TÓKOS, KATALIN (2007): *Beszélgetés tanár szakos hallgatókkal önismeretről, önismeret-fejlesztésről*, in: *Új pedagógiai szemle*, 2007/7-8., 44–55. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00115/2007-07-ta-Tokos-Beszeltetesek.html> (2015. 01. 05.)

Tóth R., Krisztina – Molnár, Gyöngyvér (2009): *Tanár szakos hallgatók IKT használati szokásai és preferenciái*. http://www.staff.u-szeged.hu/~gymolnar/ikt_tk_mgy_pek2009.pdf (2015. 01. 05)

HIVATKOZOTT WEBOLDALAK LISTÁJA

www.detales.net

www.vitrinmesek.hu/filmek

<http://storycenter.org/all-together-now>

<http://www.hopelab.org/innovative-solutions/digital-storytelling/>

<http://digitalistortenetmeseles.hu/>

ABSZTRAKT

Az ezredforduló egyik legpregnásabb pedagógiai jelensége, hogy a tanítási-tanulási folyamat részmozzanatai folyamatos átalakuláson mennek keresztül a különböző elektronikus információs és kommunikációs technológiák osztálytermi megjelenésével párhuzamosan. A tanulási környezet azonban nemcsak az iskolák falai között válik elektronikussá, hanem a tanulók iskolán kívüli világában is magától értetődő a digitális technológia használata. A tanári tudásmonopóliumra alapozó pedagógusszerep definíciója az internet által jelentett konkurencia hatására átfogalmazódik: a tanár a tanulásszervezés hatékony háttérirányítójává válik, a tanulók kreatív, interaktív munkáját segítő facilitátor lesz – elősegítve a tanulók tapasztalati és ezáltal érzelmi bevonódását. A tanulási folyamat céljai között pedig már nemcsak tartalmak elsajátítása, hanem különböző kompetenciaterületek fejlesztése is szerepel. Mindezen változások új módszertani kihívásokkal szembesítik a tanárokat és a tanárjelölteket. Az új módszertani kultúra kialakulásához hozzájárulhat egy új tanulásszervezési eljárás, mely „digitális történetmesélés” néven vált ismertté. Tanulmányomban feltárom a módszer eredetét, tanítási-tanulási folyamatban megjelenő szerepét, majd áttekintem, milyen funkciója lehet az eljárás alkalmazásának a tanárjelöltek képzésében.

8 | Munkaerő-piaci szempontból hátrányos helyzetű felnőttek tanulási jellemzői és a tanulásra ható tényezők

SIMÁNDI SZILVIA – VISZTENVELT ANDREA

BEVEZETÉS

A felnőttképzés szerepe az utóbbi években felértékelődött, az uniós stratégiai dokumentumokban az oktatási, felnőttképzési kérdések, mint a foglalkoztatáspolitikai, gazdasági eredményekhez kötődő feltételek jelennek meg. A munkavállaláshoz kapcsolódó kompetenciák egyre fontosabbá válnak, az élethosszig tartó tanuláshoz rendelt célok, módszerek specializálódnak, mintegy a társadalmi problémák kezelésének egyik eszközeként definiálva azokat (Európa 2020). Az oktatásban, felnőttoktatásban való részvétel és annak lehetősége nem csupán gazdasági, munkaerő-piaci kérdés, hatást gyakorol a társadalmi esélyegyenlőségre is: főként az aluliskolázott, vagy nem piacképes szakmával rendelkezők esetében (Pulay, 2009). Vannak, akik úgy vélik, hogy a felnőttoktatási, képzési intézmények mindenhatók, képesek megoldani különböző társadalmi problémákat. Az eredmények azt mutatják, hogy teljes egészében e problémákat megoldani ugyan nem képesek a felnőttképzési intézmények, de a megoldásokhoz hozzásegíthetnek (Koltai, 1999). Mihály az OECD országokban készült felnőttek tanulási motívumait vizsgáló kutatásokkal kapcsolatban írt tanulmányában számszerűsíti is a felnőttkori tanulás hatását: „egy személy egy évnyi plusz tanulása 4-7 százalékkal növelheti meg korábbi esélyeit” (Mihály, 2003).

Munkánkban a felnőttkori tanulás jellemző vonásait a munkaerő-piaci szempontból hátrányos helyzetű felnőttek körében elemezzük. Tanulmányunk négy fő részre osztható, mely során a főbb megállapításokat és eredményeket összegezzük, és következtetéseket vonunk le. Az első kérdéskör arra irányul, hogy kik tekinthetők munkaerő-piaci szempontból hátrányos helyzetűnek, ezt követően a felnőttképzésben való részvételt, majd a felnőttkori tanulásra ható, befolyásoló tényezőket, sajátosságokat tekintjük át, végezetül a hátrányos helyzetűek felnőttképzésében releváns didaktikai alapelvekre helyezzük a hangsúlyt.

1. MUNKAERŐ-PIACI SZEMPONTBÓL HÁTRÁNYOS HELYZET

A hátrányos helyzet fogalmával összefüggésben megállapítható, hogy a minősítő kategóriának a határai az általánosan elfogadott ismérvek hiánya miatt jelentős mértékben elmosódottak, így téve lehetővé a fogalom szemlélettől függő alkalmazását. A hátrányos helyzet fogalmának tartalmát tekintve meghatározó, hogy annak használata milyen kontextusban merül fel: a megközelítés módja leggyakrabban gazdaság-, illetve társadalmpolitikai aspektusú.

A hazai szakirodalomban a szerzők egymástól eltérő csoportokat jelölnek meg a munkaerő-piac szempontjából hátrányos helyzetűnek. *Őry* (2005) az alacsony végzettségűeket, a bevándorlókat (menekülteket), a megváltozott munkaképességűeket (fogyatékossgal élő embereket), valamint a cigányságot sorolja ebbe a gyűjtőfogalomba, míg *Halmos* (2005) a pályakezdőket, az idősebbeket, a tartós munkanélkülieket, a nőket, a roma népességet és az egészségkárosodottakat definiálja hátrányos helyzetűként. *Cserné* (2006) munkaerő-piaci szempontból hátrányos helyzetűnek írja le az alacsony iskolázottságú személyeket, a tartós munkanélkülieket, a megváltozott munkaképességűeket, a gyermekgondozási ellátásban részesülőket, a 45 év felettieket és a karkedvezményes nyugdíjasokat. *Kenderfi* (2012) szerint a hátrányos helyzetben a szociális tartalom hangsúlyos, itt a társadalmi érvényesülés, illetve annak nehézsége áll a középpontban. Véleménye szerint a hátrányos helyzet azzal a veszéllyel jár, hogy az egyes ember nem tudja optimálisan kifejleszteni adottságait, így hátrányba kerül a társadalom többi csoportjával, tagjával szemben.

A fenti meghatározások alapján hátrányos helyzetűnek nevezhető az a személy, akinek életfeltételeiből, körülményeiből következő társadalmi karrierlehetősége nem biztosított, azaz a foglalkoztatáspolitikai aspektusából hátrányos helyzetűek azok, akiknek munkaerő-piaci esélyei az átlagnál alacsonyabbak. Munkánkban főként az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező, hátrányos helyzetű felnőttek szervezett tanulásban való részvételére hatást gyakorló (segítő és nehezítő) tényezőket tekintjük át.

2. FELNŐTTKÉPZÉSEK FUNKCIÓI

A felnőttkorban történő tanulás célja, funkciója részben meghatározza a tanulás sajátos jellemzőit is, azaz kik a résztvevők, és milyen célból vesznek benne részt. A felnőttképzések funkcióit vizsgálva különbséget tehetünk a képzések pótló, kiegészítő, foglalkozást segítő, illetve a folyamatos szakmai tudást közvetítő, ismeretmegújító stb. funkciói között. A „pótló” funkció a legalább általános iskolai végzettség és az első szakképzettség megszerzését jelenti, ún. második esélyként, lehetőségként. A kiegészítő képzéseknek nevezett képzések, főként a szakmai képzések gyakorlati eredményességét vagy a betöltött állásban való eredményesebb munkát segítik. A kiegészítő képzések sokfélék lehetnek, különböző kompetenciák fejlesztésére irányulnak (például idegen nyelvtudás, informatikai stb.), de ide sorolhatók a különböző felnőttképzési szolgáltatások is. A foglalkoztatást segítő képzések célja, hogy a munkanélkülivé vált személyeknek vagy piacképes szakmával nem rendelkezőknek a munkaerőpiacon használható ismereteket, illetve új képesítést nyújtson. Ide tartoznak az átképzések és a továbbképzések. A folyamatos szakmai (tovább)képzés, illetve a magasabb szintű szakképesítések megszerzése pedig általában a munkaadói igényekkel áll összhangban (*Zachár*, 2009). A munkaerő-piaci szempontból hátrányos helyzetű felnőttek esetében főként a pótló és a foglalkozást segítő funkciókkal találkozhatunk.

A felnőttkorban történő tanulás okait, jellemzőit számos kutatás vizsgálja más-más aspektusból. A felnőttkori tanulás motivációját taglalja *Csoma* (2003, 2006), *Bajusz* (2008), *Maróti* (2006), *Kerülő* (2006) stb., illetve a felnőttkori tanulás sajátosságai foglalkozik többek között *Durkó* (1999), *Zrinszky* (2006), *Kocsis* (2006), *Zachár* (2009) stb., az előzetes tudás és

az élettapasztalat tanulásra gyakorolt hatását pedig például Sz. Molnár Anna (2009), Csoma (2009), Kraiciné és Csoma (2012) elemzi.

3. FELNŐTTKÉPZÉSBEN VALÓ RÉSZVÉTELRE HATÓ TÉNYEZŐK

A tanuláshoz való viszony meghatározza a tanulásban való részvételt is. Korábbi elemzések is azt bizonyítják, hogy a „tanulás szül tanulást”, azaz elsősorban a magasabb iskolai végzettség jár együtt nagyobb tanulási kedvvel (Galasi, 2001; Györgyi, 2004; Török, 2008), jól lehet a felnőttkori tanulással megszerezhető „papírokra” leginkább a képzettséggel nem rendelkezőknek lenne szükségük. (Magyarországon a felnőtt korú népesség közel 16 százaléka funkcionális analfabéta, vagyis nem képes az írás és olvasás képességét a mindennapi élete során ténylegesen használni, emellett a népesség több mint egyharmada számít alulképzettnek, ami nehezíti, hogy válsághelyzetben munkahelyet, szakmát, lakóhelyet tudjon váltani.) Mindezt hátráltatja, hogy sok esetben az alacsony képzettségű célcsoportok a lakóhelyükön nem juthatnak közvetlenül felzárkóztató képzésekhez (Pulay, 2009).

A felnőttképzésben való részvétel jellemzőinek kutatása során Györgyi (2002) különféle társadalmi csoportok felnőttképzésben való részvételének arányát hasonlította össze, és elemezte azokat a faktorokat, amelyek a felnőttkori tanulásban való részvételt befolyásolták. Ilyen tényező például a személy életkora (55 évesnél fiatalabb vagy idősebb), neme, iskolai végzettsége (8 általános iskola vagy alacsonyabb/szaktanuló iskola/középfok/felsőfok), iskolai végzettségének megszerzési módja (nappali tagozat/egyéb forma), jövedelme. Arra a következtetésre jutott, hogy a részvételt meghatározó tényezők közül az iskolai végzettség szintje tekinthető legmeghatározóbbnak, a többi tényező inkább csak módosító faktorként értelmezhető. A megállapítások között szerepel, hogy minél magasabb iskolai végzettséggel rendelkezik az egyén, azaz a tanulásban sikerélményei vannak, annál nagyobb a többszöri tanulás valószínűsége is. Ezzel szemben a tanulási kudarcok esetében az eredmények azt mutatják, hogy például szervezett formában nem szívesen tanulnak azok, akik korábbi tanulásuk során kudarcélményeket éltek át, és tanúlással kapcsolatban negatív tapasztalatokat szereztek (vö. Simándi, 2014).

Az alacsonyabb iskolai végzettség a munkaerőpiacon való elhelyezkedés esélyét is csökkenti. Emellett készülnek az aktív foglalkoztatáspolitikai eszközök hatékonyságára vonatkozóan is felmérések. 1994 óta vizsgálják a jelentősebb eszközök működésének eredményességét az erre a célra kifejlesztett monitoring rendszer segítségével. A félévente kiértékelésre kerülő felmérés többek között a munkaerő-piaci képzésekben érintett személyekre irányul. A munkaerő-piaci képzések eredményességét illetően az adatokból arra lehet következtetni, hogy a munkaerő-piaci képzésben részt vevők között legnagyobb számban szaktanulók és általános iskolai végzettségűek jelentek meg (2012-ben a munkaerő-piaci képzésben érintettek több mint 60%-a legfeljebb szaktanuló végzettséggel rendelkezett, ezen belül az általános iskola dominált, közel egyharmaduknak legfeljebb általános iskolai végzettsége volt). Főként valamilyen szakmai képzésben vett részt, azonban ők voltak egyúttal a legkevésbé sikeresek is a képzés utáni elhelyezkedésben (NMH, 2012). Kutatások azt is megerősítik, hogy a munkanélküliség időtartama predesztinálja a további munkaerő-piaci esélyeket, mivel a legális foglalkoztatásba való visszatérés esélye fordítottan arányos a munka nélkül töltött idő hosszával.

A „Tanulási formák sokfélesége és egyenrangúsága: hogyan tanulunk?” című kutatásban a bevont 2030 fő közel fele (42.3%) munkanélküliként vett részt a felmérésben. Közel 60 százalékuk egy éven túli munkanélküli volt, de megjelentek a csoporton belül olyan személyek is, akik már három éven túl a regisztrált álláskereső csoportjához tartoznak (20.8%). A kutatás során, melyben többek között a munkanélküliek iskolán kívüli képzésekkel, tanfolyamokkal kapcsolatos véleményét is elemezték, kíváncsiak voltak arra, hogy a megkérdezett célcso-

port mennyire rendelkezik releváns információkkal a képzési lehetőségek tekintetében (Szigeti Tóth, 2009).

1. sz. táblázat: Képzési lehetőségekkel kapcsolatos információk, motiváció (%)

Tudomás, részvétel, igény	Regisztrált munkanélküliek	Nem regisztrált álláskereső
Tud róla, de nem akar részt venni	42.24	46.96
Tud róla és részt is vesz	19.13	13.04
Nem tud róla, de részt venne	32.13	27.83
Nem tud róla, nem is venne részt	6.5	12.17

Forrás: (Szigeti Tóth, 2009. 61. o.)

Az állapítható meg, hogy a különböző felnőttképzési programokba való bekapcsolódás igen alacsony szinten maradt mind a regisztrált, mind pedig a regisztrációval nem rendelkező álláskereső körében. Mindkét csoport esetében kevesebb, mint a teljes minta egyötöde vett részt valamilyen képzésben. Adott pillanatban nem rendelkezett felnőttképzési szerződéssel, azaz nem vett részt semmilyen képzésben a megkérdezettek 81 (regisztrált), illetve 87 százaléka (nem regisztrált). Azonban nyitottságot mutatott, azaz részt venne (vagy részt is vesz) képzésben a regisztrált munkanélküliek több mint fele, illetve a nem regisztráltak 41 százaléka, ami megerősíti a képzéseken való részvétel igényét, ám ezen szükségletek konkrét képzésre váltsa információhiány, vagy a nem megfelelő képzési kínálat hiányában nem realizálódik (vö. Pulay, 2009). A mintába bevont személyek tanulási motivációjának elemzésekor az iskolarendszeren kívüli képzéssel kapcsolatos elvárások és motivációk szerepét, fontosságát is vizsgálták az iskolai végzettség bontásában (2. sz. táblázat).

2. sz. táblázat: Az egyes hasznossági elemek előfordulása az iskolai végzettség mentén (%)

	befejezetlen ált. iskola	általános iskola	szakiskola, szakmun- kás képző	szakközép iskola	gimnázium	főiskola	egyetem
új ismeretek	11.11	28.57	53.33	48.65	52.78	38.89	54.55
új képesítés /bizonyítvány	55.56	50.50	60.00	51.35	50.00	38.89	45.45
jobb állás, beosztás	66.67	50.00	60.00	59.46	58.33	38.89	54.44
önbizalom meg- erősítése	-	39.29	20.00	13.51	22.22	38.89	18.18
bizonyít a kör- nyezetének	44.44	36.71	13.13	29.73	27.78	27.78	-
meglévő tudá- sát fejleszti	11.11	39.29	26.66	27.03	47.22	27.78	63.64
a tanulás öröme által fejlődik a személyisége	11.11	17.86	53.33	27.03	11.11	38.89	27.27

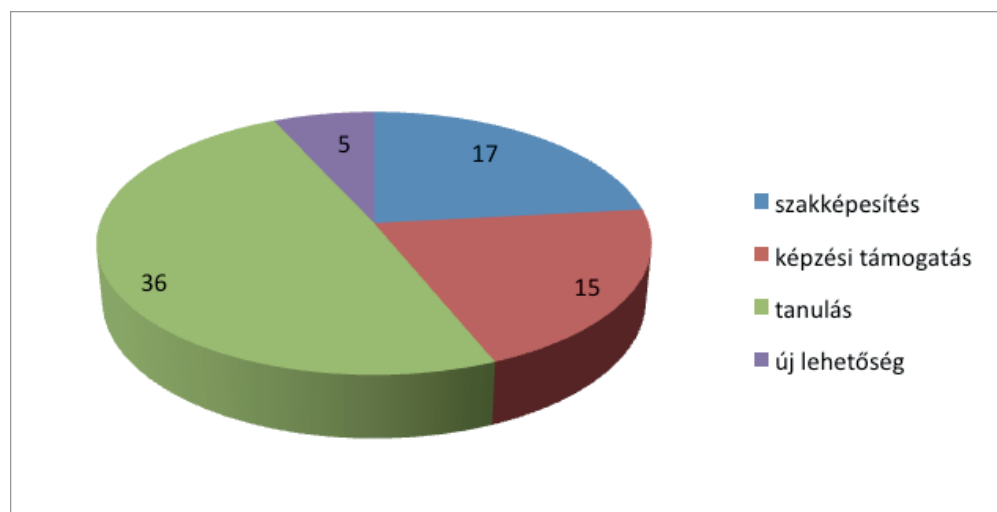
Forrás: (Szigeti Tóth, 2009. 62. o.)

A jobb állás, a kedvezőbb munkabeosztás a legtöbb végzettségi kategóriában kiemelten fontos a megkérdezettek szerint. Hasonlóképpen az új képesítés, új bizonyítvány megszerzésének igényét is lényegesnek tartják a válaszadók, különösen azok, akik nem rendelkeznek szakmai végzettséggel (befejezetlen általános iskola és általános iskolát végzettek csoportja). Mivel a gimnáziumot végzettek sem rendelkeznek szakmai végzettséggel, ezért az ő csoportjukban is megjelennek a karrier-státuszra jellemző aspirációk. Az egyetemi végzettségűek csoportjában jelenik meg leginkább a meglévő tudás fejlesztésének igénye, amely a szakiskolások körében is előtérbe kerül.

Roger Boshier a képzésekben való részvétel fő indítékaként hat faktort azonosított (EPS, Education Participation Scale), melyben helyet kap a tanulás iránti nyitottság és a szellemi kihívás; a munkahely megtartása, jobb munkavégzés lehetősége vagy a szakmai fejlődés; továbbá a társas kapcsolatok keresése, közösségi tanulás; illetve a családi vagy a munkahelyi nyomás hatására történő tanulás. A kutatás eredményei (Szigeti Tóth, 2009) is alátámasztják, hogy jellemzően a jobb munkavállalási lehetőség, a lemaradástól való félelem, a személyes fejlődés lehetősége, a társas kapcsolatok bővülésének esélye, valamint a tanulás tárgya iránti érdeklődés motiválja tanulásra a felnőttet.

Más eredmények azt mutatják, hogy amennyiben a felnőtt végzettséget igazoló bizonyítványért tanul, akkor a részvételi motívum nem mindig párosul a tanulás szándékával (Török, 2008), a kevésbé motiváltakra az értékelésfüggő tanulás inkább jellemző. Viszont az is megállapítható, ha az elsajátított tudást, készséget és szakértelmet nem ismerik el érzékelhető módon, függetlenül attól, hogy a tanulást öngazolási vágyból vagy munkahelyi előmenetel céljából folytatták, újabb akadálya lehet a felnőttkorban történő tanulásnak (Memorandum 2000). A felnőtt tanuló esetében a motiváció jóval nagyobb szerepet játszik, mint a tanköteles fiatalok esetében. A felnőtt általában „nem kényszerből tanul, hanem azért, mert tudni szeretne valamit, amit még nem tud, és a tanítási-tanulási folyamatban már inkább egyenrangú félként vesz részt a tanárral” (Zachár, 2006. 23. o.), kivéve, ha ún. „tanulási kényszerről” beszélünk, például munkaerő-piaci szempontból hátrányos helyzetű felnőttek esetében.

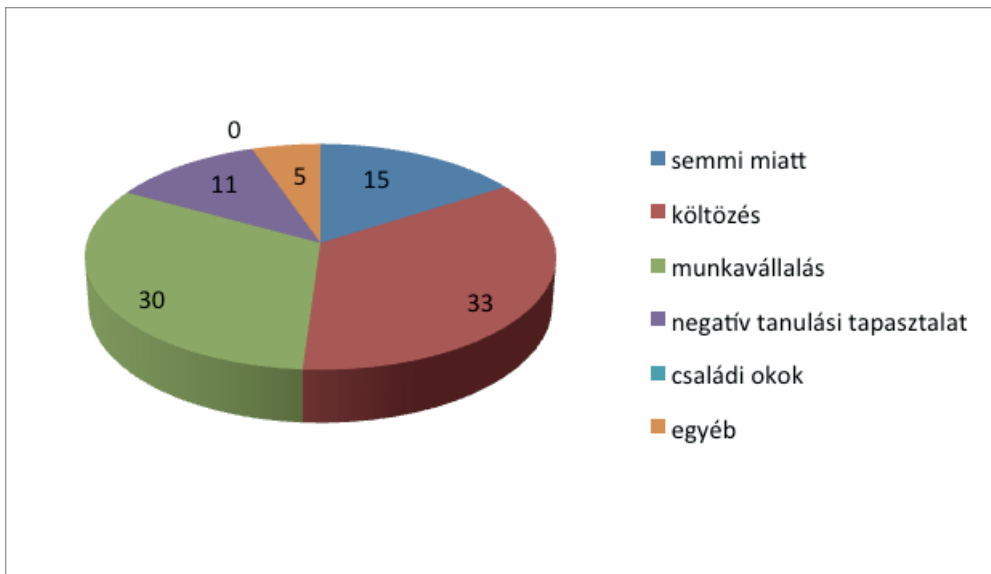
Egy korábbi kutatásban¹³ a felnőttképzésben résztvevő hátrányos helyzetű álláskeresőök képzési motivációját, lemorzsolódásának okait vizsgáltuk.



1. sz. ábra A képzésben való részvétel oka (n= 73) Forrás: (Visztenvelt, 2014)

¹³ A 2013 szeptemberében Szendrőn lezajlott kérdőíves vizsgálatban 62 olyan hátrányos helyzetű személy vizsgálata a felnőttképzéssel, tanulási motivációkkal, lemorzsolódással kapcsolatban. (Visztenvelt, 2014)

A megkérdezettek képzésen való motivációjáról elmondható, hogy a mintából 17 fő valamilyen szakképzettséget szeretne megszerezni, míg a résztvevők közül 15 fő kizárólag a képzési támogatás (kb. 60.000 Ft/hó) miatt vesz részt a programban. 36 személyre igaz, hogy mások mellett a tanulás is érdekelte, ezért jelentkezett a képzésre, míg 5 személy az új lehetőséget, mint pozitívumot említette a tanulási motiváció forrásaként. (Ennél a kérdésnél több válasz megjelölésére volt lehetőség.)



2. sz. ábra: Lemorzsolódás lehetséges okai (n=109) Forrás: (Visztenvelt, 2014)

A válaszadók 15 alkalommal jelölték azt meg, hogy semmilyen ok miatt nem lépnének ki a képzésből, ez a jelölések arányában 14%-ot tesz ki. A költözés szerepel legmagasabb arányban a válaszok között, mint a lemorzsolódás lehetséges oka, ezt 33 fő jelölte meg. Ezt követi 30 jelöléssel a munkavállalás lehetősége, mely azonban nem tér ki arra, hogy legális munkavállalásra, vagy a feketegazdaságban való időszakos munkalehetőségre gondolt-e a válaszadó. A családi okokat (pl. gyermekszületés) és a negatív képzési élményeket közel azonos arányban (15 és 11 jelölés) jelölték meg a mintába bekerült válaszadók. Az összes többi válasz valamilyen külső okot jelöl az esetleges lemorzsolódással kapcsolatban. (Ennél a kérdésnél több válasz megjelölésére volt lehetőség.)

4. A TANULÁSRA HATÓ TÉNYEZŐK

Már az első andragógiai kutatások beszámoltak arról, hogy a felnőttek oktatása-képzése során nem lehet figyelmen kívül hagyni az élettapasztalat szerepét, melyet kétféleképpen is vizsgálhatunk: a „hozott” tapasztalatok segíthetik vagy gátolhatják is az új tudás elsajátítását. Segítheti akkor, ha az új tudást rá lehet építeni a tapasztalatokra. Gátolhatja, sőt lehetetlenné teheti az új tudás elsajátítását, ha az ellentmond a tapasztalatoknak (Kraicíné és Csoma, 2012).

A felnőttoktatásnak számolnia kell azzal, hogy sok felnőtt kötődik a már meglevő véleményéhez, rögzült szokásaihoz. Ez esetben megtörténhet, hogy disszonancia keletkezik a szerzett új ismeretek és a korábban kialakult gondolkodásmód között (Maróti, 1993). Arnold

és Siebert (2006) szerint a felnőtt tanuló a külvilágból érkező információk és saját tapasztalatai között kapcsolatot keres, és a már meglévő tudásanyagához kapcsolja az új ismereteket, ezért ugyanazt az információt sokféleképpen értelmezik, értik meg.

A résztvevők motiválásában az élettapasztalatok tananyagban történő megjelenítése és a tanultak napi alkalmazhatóságának bemutatása meghatározó jelentőségű. Felnőttképzési kutatások igazolják, hogy a felnőttek elkötelezettebbé válnak a tanulás iránt, ha számukra releváns problémákat kell megoldaniuk, amelyek személyes életükben, vagy munkájuk során alkalmazhatónak látszanak (Forray és Juhász, 2008).

Az is igaz, hogy a felnőttek széles körű élettapasztalata főként a gyakorlatból ered, és inkább gyakorlati problémák megoldására használják. Implicit (személyes, naiv, laikus) elméleteknek is nevezett elgondolásaikat a tapasztalat során a beválás megerősíti (Sz. Molnár, 2009).

A tanulási nehézségekkel, kudarcokkal küzdők esetében a korábban rögzült szokások sok esetben akadályozzák a tanulást, lemorzsolódáshoz vezetve, különösen a tanuló önképét negatívan befolyásoló felfogások, mint például az „én ezt már nem tudom megtanulni” meggyőződés. Gátját képezheti a felnőttkori tanulásnak a megszegyenüléstől való félelem, valamint a korábbi rossz iskolai élmények hatása is. A stressz, illetve a stresszkezelési technikák hiánya, valamint a nem megfelelő tanulási technikák is nehezíthetik a tanulást (Sz. Molnár, 2009). A felnőttkori tanulás ugyanis függ a korábbi (gyermek és ifjúkori) tanulás tartalmától és formájától. A tanulás minden előző „láncszeme” befolyásolja a következő „láncszem” minőségét. Minél nagyobb a távolság a befejezés és az újrakezdés között, az újbóli indulás annál több nehézséget okoz (Csoma, 2006).

A tanulást negatívan befolyásolja, ha a felnőtt nem látja tanulása értelmét, annak gyakorlati hasznát, ha nem világos annak célja, valamint ha nehezen értelmezhető tanulási célokat fogalmaznak meg számára. Ezen kívül az erősen rivalizáló tanulócsoport, és az intoleráns, teljesítmény-centrikus csoport sem serkenti az egyéni tanulásban a felnőtteket és fontos még kiemelni azt is, hogy a tanulási folyamatnak szem előtt kell tartani a felnőttek esetében azt, hogy a munka és a családi élet kötelezettségei a legtöbb esetben prioritást élveznek a tanúlással szemben (Dina, 2013).

A tanulás idődimenzióival összefüggésben több probléma is felmerül. „Az egyik kérdés az, hogy vajon az időszerkezetek korlátozás nélkül átalakíthatók-e olyan mértékben, hogy a felnőttek tartós, kötött és teljes tanulási folyamatokat helyezhessenek el bennük? A másik kérdés arról szól, hogy az átalakított időszerkezetek képesek-e huzamosan megfelelni a tartós, kötött és teljes tanulási folyamatok igényeinek?” (Csoma, 2003, 72. o.) Az időszervezés nehézségeire a felnőttek gyakran választják azt a (kényszer) megoldást, hogy a kurzus idején felül nem fordítanak több időt a tanulásra – még ha érdeklődőek és megfelelően motiváltak is (Sz. Molnár, 2009).

A felnőttképzés megvalósulása a képzés különböző szektoraiban nagymértékben függ attól, hogy milyen mértékben érvényesülnek azok az elvek, amelyek alapvetően meghatározzák a felnőttek oktatásban, képzésben való sikeres részvételét. Tekintsünk át azokat az elveket és módszereket, amelyek a hátrányos helyzetű célcsoportok esetében is meghatározóak és eredményesek lehetnek!

Az egyik ilyen elv az átláthatóság elve: a tanulni kívánó, főként alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező felnőttek jelentős része nem tudja jól megválasztani a neki megfelelő szakképesítést. Gyengébb tanulási képességű felnőtt tanuló jobban igényli a segítséget, mind a gyakorló anyagok, mind az útmutatás, illetve a közvetlen, személyes tanári segítség vonatkozásában. A megelőző tudáshoz való alkalmazkodás elve minden célcsoport esetében meghatározó szempont. Ezért a tanulás szempontjából hátrányos helyzetű felnőtteknél (alacsony iskolai végzettség, hosszú idő óta nem folytatott tanulás, felzárkóztató képzési igény, gyenge tanulási képesség, stb.) kiemelten szükséges figyelembe venni, hogy a képességek hierarchikusan épülnek fel. Az írás, az olvasás és a beszéd képessége alapvető fontosságú, hiányos tudásuk gátolja a tanulást, ezért sokszor, különösen az idősebb tanulóknál a képzési (átképzési) programokba először az alapvető készségek elsajátítására irányuló felzárkóztató

tást kell beiktatni (Zachár, 2008). A szemléletesség elvének értelmében eredményesebb a tanulási folyamat a felnőttek esetében, ha az elsajátítandó tananyagot az alkalmazás felől, annak gyakorlati hasznosságára való tekintettel tárjuk a tanulócsoporthoz felé. Emellett a tanulók életkorához való alkalmazkodásának elve szerint a heterogén csoportokban az oktatóknak, csoportvezetőknek szem előtt kell tartani azt is, hogy az értékes tudás megosztásának, az egymástól való tanulásnak jól alkalmazható eleme a különböző korcsoportokhoz tartozó személyek bevonása, aktivitásra készítése, véleményeik, attitűdjeik tudatos cseréje, megvitatása. A szilárdság elve értelmében a tanulókat teljesítményképes tudással kell felvértezni, s a követelményszintet, a tanulmányaik célját világosan, érthetően definiálni kell számukra. A közösségi elv és a tanulók fejlettségéhez való alkalmazkodás elvének megfelelően a csoportos tanulásban az egyes csoporttagokat az egyéni képességeik, ismereteik alapján szükséges fejleszteni, támogatni (Dina, 2013).

5. FELNŐTTKÉPZÉSI MÓDSZEREK

Az egyes oktatási módszerek kiválasztását a felnőttképzések funkciói is befolyásolják. A foglalkozást segítő funkció esetében például a felnőttoktatás során alkalmazott előadó-központú módszerekkel szemben, melyek az ismeretátadás klasszikus eszközének tekinthetők (inkább passzív tananyagfelvétel, csekély a kapcsolat van az előadó és a hallgatók között, és az előadás nem tud megfelelően kapcsolódni a hallgatók tapasztalati háttéréhez, ismeret- és képességfokához), a résztvevők bevonására, aktivizálására építő módszerek bizonyulnak hatékony megoldásnak. A tudás rekonstrukcióját, a régi tudás újjal történő felcserélődését szintén hatékonyan segíthetik elő a résztvevő központú módszerek. Felnőttek számára a csoportban történő tanulás és a csoportmunkára épülő módszerek motiváló hatásúak lehetnek, mert a csoporttámogatást, kihívást, pozitív, ingerlő hatást jelenthet számukra (Kraiciné és Csoma 2012; Sz. Molnár, 2009).

A „Felnőttképzési módszertár” (Kraiciné, 2004) számos oktatási módszert sorakoztat fel, melyek a hátrányos helyzetű felnőttek esetében is adekvátak lehetnek, természetesen a célcsoport sajátos jellemzőinek figyelembe vételével, a képzés céljával és tartalmával összhangba állítva. Néhány résztvevő-központú módszer röviden, melyek például a foglalkozást segítő képzések esetében hatékony módszereknek bizonyulhatnak:

Az irányított megbeszélés aktívan bevonja a tanulókat, és a megbeszélés lényegesen több mint egy egyszerű beszélgetés, hiszen előzetesen meghatározott célja, a kérdések segítségével előzetesen megtervezett folyamata van. A megbeszélés irányított, fontosak a releváns továbbvivő és ellenőrző kérdések.

A szituációs módszerek az aktivizáló módszerek igen fontos csoportját képezik, közös jellemzőjük, hogy a résztvevők képzeletbeli helyzetbe kerülnek. Ezt az életből vett vagy ahhoz hasonló problémát kell saját tapasztalataik, vagy a tanultak alapján, a szerepek tanulmányozása és eljátszása révén megoldaniuk. A módszercsoport előzetes ismeretek, előítéletek, vélemények, attitűdök feltárását, magatartási, viselkedési formák gyakorlását, korrekcióját teszi lehetővé.

A tréning egy olyan intenzív, a csoportdinamikára épülő strukturált, résztvevőközpontú, saját élményre alapozott oktatási módszer a felnőttképzésben, melyet személyiségfejlesztési céllal, a szociális és interperszonális készségek fejlesztése és/vagy az elvárt viselkedési formák elsajátíttatása céljából szervezik.

Strukturált csoportos foglalkozás: a tréningmódszerhez leginkább közel álló tanulási módszerként tartják számon a strukturált csoportos foglalkozást, melyet Szilágyi (1993) és munkatársai honosítottak meg a hazai munka- pályatanácsadás rendszerében, s mely alkalmas arra, hogy a hátrányos helyzetű célcsoportok felnőttképzésének bizonyos témaköreiben

adekvát támogatást nyújtson. A csoportos foglalkozás egy hosszabb időtartamban, tematikusan felépített foglalkozás sorozatból áll, melynek résztvevői többé-kevésbé állandóak, és a folyamat idejében együtt maradnak. A csoportos foglalkozások meghatározott tartalmakat foglalhatnak magukba, vagyis információt adnak, és az információ elsajátítása során lehetőség nyílik arra, hogy a csoporttagok egymástól tanuljanak, egymástól szerezzenek ismereteket, valamint az új információkat valamilyen módon a gyakorlatban kipróbálják és önmagukra is vonatkoztathassák.

Tapasztalataink szerint mindezek a módszerek azért is hatékonyak a munkaerőpiacon hátrányos helyzetű felnőttek képzésében, főként a felnőttképzések foglalkozást segítő funkciója esetében, mert a munka világában nélkülözhetetlen kompetenciák fejlesztésére irányulnak, továbbá ezekben a célcsoportokban sokszor előfordulnak funkcionális analfabetizmussal küzdő egyének, illetve egyéb tanulási nehézségekkel rendelkezők, akik a tapasztalati tanulás révén könnyebben fejleszthetővé válnak, ismereteik bővítése gyorsabban realizálható.

6. FELNŐTTKÉPZŐK

A didaktikai elvek figyelembevétele mellett a hatékony felnőttképzési folyamatban olyan szakemberek részvételére is szükség van, akik a releváns szakmai ismeretek átadásán túl képesek a hátrányos helyzetű csoportok sajátos igényeit is figyelembe venni. A felnőttoktatónak eredményesen kell kommunikálnia az adott célcsoporttal, érdeklődésüket fenntartva gondoskodnia kell a visszajelzésekről, az egyéni fejlődés felülvizsgálatáról. Produktivitásra serkentő légkör kialakításán túl a csoportvezető, oktató további feladata a tanulási feltételek ideális megteremtése is, valamint a demokratikus vezetési stílus működtetése révén az ő hatásköre, felelőssége az olyan konfliktusok megelőzése, kezelése is, melyek a csoportos munka hatékonyságával szemben jelennének meg (Mocker és Noble, 1981). Setényi (1999) hasonló elvárásokat fogalmaz meg a felnőttképzésben dolgozó oktatók kompetenciáit vizsgálva. A képzés eredményességét befolyásoló tényezők közül kiemeli, hogy a képző legyen képes bemeneti diagnózisra (mérés, kompetenciamérés) a későbbi hozzáadott érték kimutatása érdekében; és képes egy adott curriculum tanulobarát átdolgozására (modulok, kreditek, önellenőrzés, ismétlő szakaszok, gyakorlatok, projektek). A megfelelő résztvevő-központú módszereket választja ki, és tanulástámogató rendszereket alkalmaz, továbbá tájékozott a munkaerő-piaci mozgásokat segítő intézmények világában, képes alapfokú pályaorientációs tanácsadásra.

A pedagógus és a felnőttoktató mesterségének azonosságai mellett számos különbséget is felmutathatunk: „A pedagógusok és andragógusok mesterségbeli elvárásai, gondolkodási, cselekvési, kommunikációs cselekvéseik, szerepeik és kompetenciáik különbségeit egyrészt a tanítványok életkori sajátosságai, másrészt az intézményes nevelési-tanítási folyamatok szervezeti rendjének, felépítésének, jellegének különbségei, harmadrészt a közvetített tudás különbségei okozzák” (Kraiciné, 2006. 54. o.). A fentiekben felvázolt problémakörök is alátámasztják, hogy a felnőttoktatónak éppoly pontos pszichológiai ismeretekre van szüksége a felnőtttség mibenlétéről, a felnőtt motivációiról, nevelhetőségéről, tanulási szokásairól és képességéről, a felnőtt személyiség fejlődésének jellemzőiről, mint a pedagógusnak a gyermekek életkori sajátosságairól. A felnőtt tanuló életkori sajátosságaiból fakadóan nem hagyható figyelmen kívül az élettapasztalat (segítő vagy korlátozó) szerepe, melyek feltérképezésével tapasztalatok a képzés menetébe beépíthetővé válnak. A felnőttoktatónak tehát egyrészt meg kell felelnie a képzés szakmai követelményeinek, vagyis az adott témában biztos, széles körű szakmai tájékozottsággal rendelkezik, a gyakorlati kérdésekben eligazodásra képes, ismeri a helyi, regionális problémákat, és az aktuális tendenciákkal is tisztában van. Ezen kívül meg kell felelnie a felnőtt oktatók mesterségbeli követelményeinek, vagyis: ismerni a felnőttek

személyiségének fejlődését, a felnőtt tanuló jellemzőit, motivációit, rendelkezik a megértés és meggyőzés képességével, valamint képes a tanulásra motiváló légkör megteremtésére (Szölösi, 2008). A hátrányos helyzetűek képzésénél az általánosnál is fontosabb a nyílt, rugalmas elemeket alkalmazó egyéni, differenciált haladású képzési rendszerek alkalmazása. A képzés során különösen fontos az identitástudat, érdekérvényesítő képesség kialakulásának segítése, a társadalmi hasznosság érzet kialakítása, a biztonságérzet támogatása és egy jövőkép kialakítása (Halmos, 2005).

ÖSSZEGZÉS

Témánkban a munkaerő-piaci szempontból hátrányos helyzetű rétegek felnőttképzésével összefüggő kutatási eredményeket foglaltuk össze. Megállapítható, hogy számos olyan elvárás fogalmazható meg a hátrányos helyzetű felnőttek oktatása, képzése esetében, melyek szem előtt tartása meghatározó jelentőségű a képzés hatékonyságának tekintetében. A munkaerő-piaci szempontból hátrányos helyzetű rétegek foglalkoztathatóságának javítása a hiányzó alapismeretek pótlásán (célcsoport specifikus támogatás), a szükséges szakmai és mentális képességek fejlesztésén keresztül, illetve a munka világába való beilleszkedést segítő képességek és készségek együttes fejlesztésével (például álláskeresést, munkahelyi beilleszkedést segítő tréningekkel) valósulhat meg (vö. Zachár, 2006). A felnőttképzés folyamatában szükségszerű a megfelelő didaktikai alapelvek mentén annak végiggondolása is, hogy a tanítási, fejlesztési folyamatban milyen módszerek, eszköztár alkalmazható az egyes hátrányos helyzetű csoportok esetében. Kulcsfontosságú továbbá a különböző helyzetű társadalmi csoportok hozzáféréseinek biztosítása a különböző tanulási lehetőségekhez. Megítélésünk szerint többféle támogató szolgáltatás rendszerének kiépítésére és hozzáférhetővé tételére van szükség annak érdekében, hogy a vizsgált csoport tagjai is képesek legyenek eligazodni a tanulási lehetőségek között, hogy élet- és tanulási pályájukat megvalósíthassák. Ide sorolhatók például a pályainformációs és életpálya-tanácsadási szolgáltatási rendszerek, a tanulás és munka világához kapcsolódó önismereti tréningek, illetve a személyre szabott pályaeorientációs rendszerek.

IRODALOM

ARNOLD, ROLF/SIEBERT, HORST (2006): *Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung*. Band 4. 5. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

BAJUSZ KLÁRA (2008): Felnőttek az iskolapadban? Az iskolarendszerű felnőttoktatás helyzete és problémái. In Bábosik István (szerk.): *Az iskola korszerű funkciói*. Budapest, Okker Kft. 60–75.

CSERNÉ ADERMANN GIZELLA (2006): A felnőttek foglalkoztathatóságának növelésére irányuló komplex képzési modellek, különös tekintettel a hátrányos helyzetű csoportokra, javaslatok, intézkedésekre, Kutatási Zárótanulmány. In *Felnőttképzési Kutatási Füzetek*, Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest.

CSOMA GYULA (2006): Tud-e az ember felnőttkorban tanulni? In Koltai Dénes – Lada László (szerk.): *Az andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről*. Budapest, NFI. 9–16.

CSOMA GYULA (2009): Az andragógiai elmélet kialakulása és alapproblémái.

<http://ofi.hu/tudastar/kihivasok-valaszok/csoma-gyula-andragogiai> (letöltés dátuma 2015. február 3.)

DINA MILETTA (2013): *Útkereszteződés. Hatékony módszerek a felnőttkori tanulás támogatásához.* SZTE JGYPK, Szeged.

GYÖRGYI ZOLTÁN (2002): *Tanulás felnőttkorban.* Oktatókutató Intézet, Budapest. 1–51.

HALMOS CSABA (2005): *A felnőttképzésben résztvevők elhelyezkedése, különös tekintettel a hátrányos helyzetű rétegekre, régiókra.* Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest.

HUSZ ILDIKÓ (2002): Regionális különbségek Magyarországon, kísérlet a területi különbségek bemutatására az emberi fejlődés indexe alapján. In: Lengyel György (szerk.): *Indikátorok és elemzések. Műhelytanulmányok a társadalmi jelzőszámok témaköréből.* BKÁE, Budapest.

KENDERFI MIKLÓS (2012): *Hátrányos helyzetű rétegek munkaerő-piaci integrációjának kérdései Beregszász járásban.* In: Partnerség Határok Nélkül Projektbeszámoló. Magyar Ökumenikus Segélyszervezet, Budapest.

KERÜLŐ JUDIT (2006): A felnőttek tanulási motívumai. In: *SZÍN – Községi művelődés.* 11/5. 18–21.

KOCSIS MIHÁLY (2006): A felnőttek tanulási motivációi. In: KOLTAI DÉNES – LADA LÁSZLÓ (szerk.): *Az andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről.* Budapest, NFI. 113–142.

KOLTAI DÉNES (1999): A felnőttoktatás feladatai. *Educatio.* 1. sz. 14–21.

KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA – CSOMA GYULA (2012): *Bevezetés az andragógia elméletébe és módszertanába.* <http://kraicineszokolymaria.hu/wpcontent/uploads/2012/12/modszertar-2.pdf> (letöltés dátuma 2015. január 30.)

LIEBERMAN M.A.- YALOM I.D.- MILES M.B.(1973): Következtetések a gyakorlat számára. In: Rudas J. (szerk.): *Önismereti csoportok.* Animula, Budapest.

MARÓTI ANDOR (1993): Van-e didaktikája a felnőttek tanításának? *Iskolakultúra.* 7. sz. 83–89.

MIHÁLY ILDIKÓ (2003): Felnőttek tanulása – elméleti és gyakorlati tapasztalatok. *Új Pedagógiai Szemle,* 2003. (53. évf.) 10. sz. 121–132.

Memorandum az egész életen át tartó tanulásról (2000). <http://www.tudosz.hu/EgeszEletTanulasEu.pdf> (letöltés dátuma 2015. január 30.)

MOCKER, D.W.- NOBLE, E. (1981): Training Part- time Instructional Staff. In: Grabowski, S. et al. *Preparing Educators of Adults.* San Francisco.

NEMZETI MUNKAÜGYI HIVATAL (2012): *Az aktív foglalkoztatáspolitikai eszközök fontosabb létszámadatai 2012-ben.* NMH, Budapest.

ÖRY Mária (2005): *Hátrányos helyzetű csoportok helyzete a munkaerőpiacon.* Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest.

PULAY GYULA (szerk.) (2009): *A felnőttképzési rendszerek hatékonysága nemzetközi összehasonlításban.* Állami Számvevőszék Kutató Intézete, Budapest.

SETÉNYI JÁNOS (1999): *Pedagógusi kompetenciák a felnőttképzésben.* <http://www.ofi.hu/tudastar/tanulo-felnott-felnott/pedagogusi-kompetenciak> (letöltés dátuma 2015. január 30.)

SIMÁNDI SZILVIA (2014): A tanulás iránti attitűd vizsgálata munkaerő-piaci képzésben résztvevőknél. In: Fekete Ilona Dóra, Herpainé Lakó Judit (szerk.) *Tanulmányok a kultúra és a felnőttképzés köréből.* Líceum Kiadó, Eger. 23–30.

- SZABÓNÉ MOLNÁR ANNA (2009): A tanuló felnőtt, *Pedagógusképzés*. 2-3. sz. 199–220.
- SZIGETI TÓTH JÁNOS (2009): *Tanulási formák sokfélesége és egyenrangúsága: hogyan tanulunk?* Magyar Népfőiskola Társaság, Budapest.
- SZILÁGYI KLÁRA (2004): *Munka-pályatanácsadás, mint professzió*, Kollégium Kft, Budapest.
- SZÖLLŐSI ZSUZSA (szerk.) (2008): *Felnőttképzés a XXI. században*, Civitas Pedagógiai Intézet, Budapest.
- TÖRÖK BALÁZS (2006): Felnőttkori tanulás – célok és akadályok. *Educatio*. 2. sz. 333–347.
- TÖRÖK BALÁZS (2008): Tanulási szándékok – hazai helyzetkép. *Felnőttképzés*. 4. sz. 12–21.
- VISZTENVELT ANDREA (2014): Felnőttoktatás a hátrányos helyzetű álláskereső körében.
- In: *Mobilis in mobili: egyszerűség és komplexitás a tudományokban*. NYME Apáczai Csere János Kar, Győr. 16–23.
- ZACHÁR LÁSZLÓ (2006): A felnőttképzés korszerű elvei és modelljei. In Koltai Dénes- Lada László (szerk.): *Az Andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről*. NSZFI, Budapest. 73–84.
- ZACHÁR LÁSZLÓ (2007): HEFOP 3.5.1., „Korszerű felnőttképzési módszerek kidolgozása és alkalmazása” Tanár-továbbképzési konferenciák Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Budapest.
- ZACHÁR LÁSZLÓ (2009): *A felnőttképzés rendszere és főbb mutatói*. <http://www.ofi.hu/tudastar/felnottoktatas-kepzes/felnottkepzes-rendszere> (letöltés dátuma: 2014. július 29.)
- ZRINSZKY LÁSZLÓ (2006): Mi segíti a felnőttek tanulását? In Feketéné Szakos Éva (szerk.): *Fókuszban a felnőttek tanulása*. Szent István Egyetem, Gödöllő. 19–24.

9 | Fogalmak és jelentéseik a fitness területén

UNGVÁRI MÁTÉ

1. A FITNESS FOGALMA

A fitness fogalmát számtalan módon, több megközelítésből próbálták már definiálni. A legtöbb ezzel a témával foglalkozó kutató egyetért abban, hogy a fitness, vagy fitness rátermettséget jelent egy adott dologra. A fitness szót először Herbert Spencer, egy brit szociológus használta az 1851-ben megjelent *Social Statics* című munkájában. Az eredeti kifejezés *survival of the fittest*, vagyis a leg fittebb túlélése volt. Később Charles Darwin is ezt a fogalmat használta a természetes szelekciónak nevezett folyamat leírására. A genetikában a fitness a genetikai anyag evolúciós képességét értik a megőrződésre, így az az élőlény fittebb, aki több utód nemzésével nagyobb számban adja tovább a génjeit a következő generációknak (Stansfield; 1997).

A fitness a mindennapi életben az optimális testi-lelki állapotot jelenti. Ehhez még hozzátartozik a szociális kapcsolatok menedzselésének képessége, valamint az, hogy az egyén a változó terhelésekhez alkalmazkodni tudjon. Fontos még a környezet minősége, élhetősége, is, így lesz maximális az egyén teljesítő-, illetve cselekvőképessége.

A rekreációban, illetve versenysportban is több megközelítésben beszélhetünk fitnessről. Legalapvetőbben a fitness a jó kondíciót, optimális egészségi állapot jelenti mind szubjektív, mind objektív módon. Ezt az állapotot rekreatív tevékenységek (szellemi, illetve mozgásos) végzésével, tudatos, valamint ésszerű edzéssel, illetve az egészséges (ha sportról van szó, akkor specifikus) étkezéssel érhetjük el.

9. 1. 1. *Fitness mint állapot*

A fitnesset tekinthetjük egy állapotnak, mely a minőségi élet ismérveit tükrözi. Ennek az összetevői nem mindenki számára jelentik ugyanazt, különböző beállítódású, életvezetésű stb. egyénnek más lesz a fontos. A minőségi élet fundamentális része az, hogy az egyén elégedett legyen életével, annak minden összetevőjével.

Csikszentmihályi Mihály (1997) a fitt állapotot, vagyis a testi-lelki optimális teljesítőképességet aktív állapotban tudjuk elérni. Szerinte lehetséges az is, hogy az állapot elérése nem szükségszerűen kellemes abban az adott pillanatban (egy könyv olvasása utáni fáradtság, egy fittségi edzés utáni fizikai fáradtság, esetleg az azt követő izomláz stb.). A strukturált aktivitás hatékonyabb, jobb, mint a strukturálatlan.

9. 1. 2. Tökéletes közérzet, optimális fittség

Kenneth H. Cooper (1990) szerint a fitnesshez, vagyis a tökéletes közérzethez, illetve annak kialakulásához tartozik néhány fundamentális összetevő. Szerinte akkor lesz tökéletes a közérzet, ha ezek az alkotóelemek egyensúlyban vannak. Az általa deklarált összetevők az aerob testgyakorlás, a Pozitív Étkezési Terv, valamint az érzelmi egyensúly. Láthatjuk, hogy nála sem korlátozódik csupán testi, vagy lelki részre.

A rendszeres (heti 4-5 alkalom), mérsékelt intenzitású (döntően aerob, vagy steady state tartományon végzett), alkalmanként minimum 30 perces fizikai aktivitás pozitív egészségfejlesztő, illetve azt megőrző hatású. Az aktív életmódnak hatalmas szerepe van a gyakran említett rizikótényezők csökkentésében, ide tartoznak a különböző szív- és érrendszeri betegségek, a magas szérum koleszterin szint, a vér triglicerid szintje, a magas vérnyomás, a magas testzsírtartalom, a csökkent inzulin szekréció, valamint a felesleges só- és ásványi anyag felhalmozódás. (Lambert E., Bohlmann I., Cowling K.; 2001, Szakály; 2013, C. J. Caspersen, K. E. Powell, and G. M. Christenson; 1985):

„A rendszeres testmozgás, különösen az állóképességi, erő-állóképességi tevékenységek kedvező hatást gyakorolnak a pszichoszomatikus fejlődésre, segítenek optimalizálni a testösszetételt, valamint a motorikus teljesítmények szintjét is javítják.” (Szakály, 2013. 122.o.)

A tudatos étkezésnél figyelembe kell venni az egyén életmódját, és annak elemeihez optimalizálni a mikro-, makro nutriensek fogyasztását, valamint a megfelelő mennyiségű és minőségű folyadék szervezetbe juttatását (Melvin W., Dawn A., Eric R.; 2012).

9. 1. 3. Fitness mint sportág

1984-ben, az USA-ban tartották az első fitness versenyt, Wally Boyko kezdeményezésére. A sportágnak mint versenysportnak komplex szabályrendszere van. A testi szépségnek, a sportos megjelenésnek, és a gyakorlatok technikai tudásának is nagy szerepe van. A versenyek három részből állnak. Az első egy estélyi ruhás bemutatkozás, ahol az intellektust és a megjelenést is értékeli a bírók. A második részben a fürdőruhában felsorakozott versenyzők testének arányosságát, izomtónus arányait, illetve harmonikus járását pontozzák a bírók. A harmadik részben egy 90 másodperces szabadgyakorlatot mutatnak be a versenyzők, ez a verseny fő része. Itt pontozásra kerülnek olyan képességek, mint például a ruganyosság, lazság, erő és az akrobatikai elemek kivitelezése.

9. 1. 4. Fitness mint iparág

A fitnessre tekinthetünk úgy is, mint iparágra. Fejlődése a technikai fejlődésnek köszönhető. Mind újabb és újabb edzéstípusok jelennek meg a fitnesstermek palettáin, így a kínálati oldal számtalan lehetőséget sorakoztat fel a szolgáltatásokban. Az egyén a beállítódásához, egészségi, fittségi állapotához mérten tud részt venni a foglalkozásokon akár egyedül, akár kis csoportban, vagy több tized-, század-, ezredmagával együtt.

A foglalkozásokon kívül a táplálékkiegészítők, sporteszközök piaca is hatalmasra duzzadt, szinte nem lehet olyan edzőtermet, fitness központot találni, ahol ne szerepelnének ezek az árlistán.

Számtalan fitness fesztivállal találkozhatunk, melyek lehetnek tematikusak, vagy átfogóak. Az egyik legmeghatározóbb és legismertebb fesztivál a Rimini Wellness, mely minden év májusában kerül megrendezésre és az egész fitness világ képviselteti rajta magát. Itt mutatják be az új edzéstípusokat, az új sporteszközöket, valamint a sportszakemberek különböző továbbképzéseken vehetnek részt.

A testi és lelki fitness alapvető összetevőit Kenneth H. Cooper írta le, melyről a következő fejezetben lesz szó.

9. 1. 5. *Fitness és a mentálhigiéne*

Dr. Kenneth H. Cooper szerint a tökéletes közérzet elérésének fundamentális összetevője a lelki egyensúly. A testkultúra lelki egyensúlyra gyakorolt pozitív hatása ismert és számtalanszor bizonyított. A kiégés fogalmának bemutatására, magyarázatára a jelen tanulmány nem vállalkozik. A legtöbb tanulmány kettő, a kiégés által leginkább veszélyeztetett csoportot különíti el. Az egyik az egészségügyben dolgozók (orvosok, ápolók, betegellátást végzők stb.), a másik pedig a szociális területen, intézményekben, hivatalokban dolgozók. Kissné Geosits Beatrix, Sport, career choice and the mental wellbeing among professionals of pedagogy and education című doktori értekezéséből kiolvasható, hogy az olyan pedagógusok körében, akik testmozgást nem végeznek, magasabb a kiégés előfordulásának a gyakorisága. A kiégés hatásainak legjobban kitett csoportba az idősebb férfi pedagógusok tartoznak. A diákok, elsősorban a felsőoktatásban résztvevők körében is gyakori a kiégés megjelenése. A legtöbb kutató szerint a magasabb tanulmányi követelmények, a növekvő inkompetencia-érzés, és a tanulmányokkal szemben való cinizmus által kiváltott stressz lehet az elsődleges kiváltó tényező. Ádám Sz., Nistor A., Nistor K. és Hazag A. 2014-es tanulmánya azt találta, hogy „Az érzelmi kimerülés inverz kapcsolatban állt a sporttal, valamint a fizikai aktivitással, míg a hatékonyságcsökkenés egyenes irányú kapcsolatot mutatott a fizikai aktivitással.”

Megfigyelhető, hogy ideges, stresszes állapotban önkéntelen mozgások jönnek létre a testben (dobolás az ujjakkal, egyes tárgyak áthelyezése egyik helyről a másikra stb.). Ezeket a mozgásokat a szervezet feszültségoldó tevékenysége generálja. Ezt a mechanizmust kihasználhatjuk tudatos mozgással, így a sport hatékony megküzdés lehet a distresszel, mely a kiégés kialakulásának egyik fő indikátora. Elsősorban a hosszan tartó, ciklikus, állóképességi sportmozgások azok, melyek az optimális közérzet eléréséhez vezetnek. Az ilyen jellegű mozgások segítik a monotónia-tűrést, és megfelelő kihívás és képesség fennállása esetén flow állapotot is előidézhetnek. Ha az endokrin működést vizsgáljuk a mozgás aspektusából, akkor meg kell említenünk az endorfin is, mely egy olyan morfinszerű anyag, melyet a hipofízis termel, elsősorban erőteljesebb mozgások közben. Az endorfin segít a fájdalom mérséklésében és a sportolás közben és után fellépő eufória-érzés kialakulásában.

2. A FIZIKAI AKTIVITÁS TUDATOS ALKALMAZÁSA

A mozgás szükségletünk, melyet mind rekreációs, mind élsport szinten űzhetünk. Ezt végezhetjük szervezett formában, vagy ad-hoc jelleggel is. Fritz Péter (2011) szerint a mozgásos rekreációt kategorizálhatjuk, mint nem edzés jelleggel végzett tevékenységek, rekreációs edzés, hobby-sport, kiegészítő eljárások és relaxációs technikák. Minden kategóriához tartozó tevékenység végzése hatékonyabb, ha képzett szakemberek által instruált formában veszi őket igénybe a rekreálódni vágyó egyén. A személyi edző a rekreációs edzésben, illetve a hobby-sportban tud legjobban a kliense segítségére lenni.

3. A SZEMÉLYI EDZÉS MINT A FITNESS ELÉRÉSÉNEK EGYIK LEHETŐSÉGE

A csoportos edzéstípusok egyik legnagyobb hiányossága, hogy a csoport miatt az egyén igényei, szükségletei nem élveznek prioritást. Ebben más egy személyi edzés, mely lehet egyéni, vagy kis csoportos (2-4 fő) is. Ezen tevékenységek végzése hatékonyabb, mint egy hagyományos csoportos edzés.

9.3.1. A személyi edzés kialakulása

„A személyre szabott edzés bizonyos formája az élsport megjelenésével egyidejű. Klaszikus, fitnessz célokat kielégítő változatával már a XX. század elején találkozhatunk, amikor is nem konkrétan egyes fizikai képességek kiemelése volt a cél, hanem az általános testi-lelki teljesítmény és közérzet javítása.

A személyi edzés, mint önálló hivatás viszonylag új keletű. Kialakulása az USA-ból eredeztethető, elsősorban New York, Florida, illetve Dél-Kalifornia területére tehető. Kezdetben modellek, filmsztárok, politikusok vették igénybe ezt a szolgáltatást. Mára már teljesen elfogadottá, és elérhetővé vált az átlagemberek számára is, hogy megfelelő végzettséggel rendelkező személyi edzővel edzhessenek.” (Zopcsák; 2010)

Az 1930-as években kialakult a súlyzós edzés iránti érdeklődés. Ben és Joe Weider az USA-ban kidolgozták a testépítés alapelveit, majd 1946-ban megalapították az IFBB (International Federation of Body Builders) nevű szervezetet. A II. világháború után a lakosság mind az egészség megőrzésére törekedett, így tudatosabban kezdett étkezni, mozogni. 1950-től már dolgoztak sport szakemberek, mint személyi edzők. Egyre több edzőterem nyílt, valamint televíziós műsorok indultak fitnessz témában. (Weider; 1981)

Az 1960-as években Dr. Kenneth H. Cooper először használta az aerob testmozgás kifejezést, és megalkotta a „Tökéletes közérzet programját”. 1990-től egyre többen csatlakoznak fitnessz klubokhoz, divat lesz a sportolás. Egyre több szervezet képez személyi edzőket világszerte, valamint a legtöbb fitnesszterem bővíti szolgáltatásait a személyi edzéssel.

Magyarországon a rendszerváltozás után hódít teret a fitnessz, illetve személyi edzés. Először a klasszikus aerobik órák terjedtek el, majd a gyógytorna, pilates, jóga, és majd csak később a többi, ma populáris irányzat.

Eleinte Budapest volt a központja, később az ország minden területén elérhetővé vált a személyi edző szolgáltatás. Itthon is elterjedtek a külföldi trendek, azaz nemcsak fitnessztermekben, hanem outdoor környezetben, vagy a kliens otthonában is igénybe lehet venni személyi edzést.

Hazánkban is egyre erősödő igényt keltenek a globális társadalmi és környezeti tendenciák hatásai (inaktív (ülő) életmód, egészségtelen táplálkozás, stressz, az egészségügy helyzete, stb.) (Kovács; 2007).

Számos problémát vet(ett) fel az, hogy nem megfelelő végzettséggel rendelkező úgynevezett személyi edzők foglalkoztak a kliensekkel. Az edző megfelelő szaktudása hiányában a kliens maradandó egészségkárosodást is szenvedhet. A Kormány 157/2004. (V.18) Korm. Rendelete alapján 2005. január 01-től csak a rendeletben leírt végzettség(ek)el végezhet oktatói, edzői tevékenységet. „Fontos kérdéskör tehát, hogy a személyi edzést, mint hivatást kezeljük, – melynek hasonlóan a társszakmákhoz – megfelelő érdekvédelemmel, szakmai fejlődési lehetőségekkel és szabályozott működési feltételekkel kell rendelkeznie.” (Zopcsák; 2010)

9.3.2. A személyi edző

Definiálnunk kell, hogy kit nevezünk személyi edzőnek, és milyen ismeretanyaggal, kompetenciahálóval kell rendelkeznie. Az okleveles személyi edző (CPT – Certified Personal Trainer) „olyan szakirányú végzettséggel és ismerettel rendelkező sportszakember, aki egyénre szabott preventív fittségi edzést, valamint életmódprogramot tud tervezni és kontrollálni kliense (az edzést végző személy) adottságainak, egészségi állapotának, fittségi céljainak maximális figyelembevételével. A személyi edző nem csupán az egyes kondicionális (motorikus) képességek, részterületek fejlesztésére, hanem a globális egészségmegőrzésre, teljes fitnesszre, azaz a „tökéletes közérzet” programjára helyezi a hangsúlyt. Egy személyben motivál, oktat, edzési, táplálkozási, és életmód tanácsadói szerepet lát el. A személyi edzés tehát az edző és a kliens közötti kölcsönös kommunikációra épülő one-to-one, vagyis egy időben egy kliens személyére szabott preventív edzésfolyamat.” (Zopcsák; 2010)

A fitness szakemberek legfőbb közös jellemzője az, hogy sportszakirányú alapképzettséggel rendelkeznek, így a szakmai ismeretek birtokában vannak. Ezen tudásanyag kevés lenne egy korszerű személyi edzés program tervezéséhez, illetve levezényléséhez. Az okleveles személyi edzőknek megfelelő kommunikációs képességgel, átfogó egészségtudatos ismeretekkel, vendégorientált és perszonalizált szolgáltatások kialakításának ismereteivel kell rendelkeznie. A szakma folyamatos fejlődése miatt ismernie kell a korszerű eszközpark alkalmazását, valamint a legújabb fitness trendeket. Fontos továbbá a csapatmunkára való képessége, illetve a klientúrája menedzselésének képessége. Fontos, hogy kompetenciaterületükbe tartozzon a szolgáltatások vendégorientált és egyénre szabott kialakítása, a megfelelő kommunikációs ismeretek, az egészségtudatos, komplex (fitness, wellness) ismeretek közvetítése a kliensek felé, a korszerű fitnessgép és eszközpark ismerete, a legújabb fitness trendek ismerete, ezek alkalmazása. Ezen kívül fundamentális, hogy képes legyen team munkára és megfelelő fitness-wellness menedzsment ismeretekkel rendelkezzen. A szakmai ismeretanyag mellett az edzőnek megfelelő szociológiai, pedagógiai, pszichológiai, illetve kommunikációs tudásanyaggal és készséggel kell rendelkeznie, mivel emberekkel foglalkozik.

Mivel a fitness iparban számos tevékenységi kör létezik, ezért az EREPS (European Register of Exercise Professionals) feladata az, hogy az úgynevezett „regisztrációs minősítés” által elismerje a hivatásos edzők egyéni teljesítményét. Az EREPS-be való belépés szakképzettséghez kötött, de a szervezet elismer egyéb eredményeket és az iparágban szerzett tapasztalatot is. Minden egyes tevékenységi körhöz a szükséges szakképzettséget három „összetevő” illetve „rész” határozza meg. A szakképzettség részei olyan alapvető előírások, melyeket az Európai Egészség- és Fitness Szövetség (EHFA) fejlesztett ki. Az EHFA előírásainak alapja az Európai Szakképzési Keretrendszer (EQF), ami nem más, mint egy közös európai hivatkozási rendszer, mely összeköti a különböző országok képzési rendszereit és „összehangolóként” értelmezhetőbbé teszi azokat. Az EREPS-hez hasonlóan jelenleg kidolgozás alatt áll az Észak-Amerikai Edzőregiszter, az USREPS, és 2012-ben indult útjára a Magyar Edzőregiszter, a HUREPS.

A személyi edző az EQF 4-es szintjéhez tartozik, melynek meghatározó elemei:

- szaktudás: széleskörű tárgyi-és elméleti tudás a munka vagy a képzés területén,
- készség: kognitív-és gyakorlati készségek skálája sajátos problémák megoldására a munka vagy a képzés területén,
- szakértelem: általában előrelátható, de meg is változható munka-és tanulási környezetben önállóan szervezi tevékenységét, valamint mások rutinszerű munkáját ellenőrzi, némi felelősséget vállal mások értékelése és fejlődése területén.

Ezekon kívül az EHFA 7 szekcióban írja le a személyi edző szaktudásának követelményeit:

- a személyi edző szerepe,
- funkcionális anatómia,
- élettan,
- táplálkozás,
- pszicho-szociális aspektusok a fitness és egészség területén,
- egészség és fitness értékelése: információgyűjtés és -elemzés,
- edzésadaptáció, edzéstervezés és edzésprogramozás.
- (EHFA; 2010)

Nézzük, hogy a 157/2004. (V. 18.) Korm. rendelet a sport területén képesítéshez kötött tevékenységek gyakorlásához szükséges képesítések jegyzékéről mit ír a személyi edzőkről! Az ott deklaráltak alapján a személyi edző tevékenységi köréhez tartozik:

- I. a nevelési-oktatási intézménynél sportszolgáltatás nyújtása, a diákok versenyekre való felkészítése,

2. a természetes személy vagy a Polgári Törvénykönyvről szóló 1959. évi IV. törvény (a továbbiakban: Ptk.) 685. § c) pontja szerinti gazdálkodó szervezet által végzett egészségmegőrző és sportfoglalkozások (edzésprogramok) szervezése,
3. a természetes személy vagy a Ptk. 685. § c) pontja szerinti gazdálkodó szervezet által végzett egészségmegőrző és sportfoglalkozások (edzésprogramok) vezetése,
4. a sportszervezeteknél, fitness termekben, táncklubokban, továbbá szabadidőközpontokban és művelődési házakban fitness programok szervezése és vezetése,
5. a sportszervezeteknél, sportlétesítményekben, szabadidőközpontokban és művelődési házakban – az egyéni vagy kis közösségi edzésvezetés szakértőjeként – edzések tervezése és közreműködés azok végrehajtásában, a résztvevők egészséges életvitelének kialakításában,
6. a sportszervezeteknél, sportlétesítményekben, szabadidőközpontokban, művelődési házakban, idősök klubjában, fitness termekben, szabadidős programszervező cégeknél és vállalkozásoknál a testedzés és a sportolás eszközrendszerének alkalmazásával életminőség-javító foglalkozások szervezése és vezetése.

Tekintsük át a személyi edzők feladatprofilját:

Feladatprofil:

- Felméri a kliens fitsségi állapotát és testalkati mutatóit (vizsgálatok, tesztek).
- A kiinduló szintnek, az egyéni igényeknek, valamint a lehetőségeknek (szabadidő, anyagiak) megfelelően prognózist készít. Ennek alapján hosszú-, közép- és rövid távú célokat fogalmaz meg, optimális edzésfajtát ajánl (mozgásforma, intenzitás, terjedelem).
- A klienssel közösen meghatározott célok alapján edzéstervet készít, és segíti annak végrehajtását.
- Alkalmazza a fitsségi edzés elveit, módszereit és eszközeit.
- Kiemelt figyelmet fordít a kliensek keringési, légző- és mozgatórendszerének aktuális állapotára.
- Figyelemmel kíséri a terhelés által kiváltott reakciókat, szükség szerint javaslatot tesz az edzésingerek módosítására.
- Kompetenciahatárain belül szakmai tanácsot ad az egészség megőrzéséhez és fejlesztéséhez.

Szakmai készségek:

- Sportszerek és -eszközök célirányos alkalmazása,
- sportági elméleti és gyakorlati tudásanyag ismerete,
- a személyi edzés vállalkozástanának ismerete (klientúra menedzsment),
- a wellness életmód és egészségfejlesztés egyéb összetevőinek ismerete és alkalmazása (táplálkozás, relaxáció stb.),
- kommunikációs készség,
- irányítási készség,
- elsősegély nyújtási jártasság,
- angol fitness szaknyelv ismerete,
- fitness terápiás jártasság.

Személyes kompetenciák:

- szervezőképesség,
- önállóság,
- rugalmasság,
- megfelelő színvonalú fitsség (célcsoportja részére ideáltípus).

Társas kompetenciák:

- kapcsolatteremtő- és fenntartó készség,
- motiváló készség,
- empátikus készség,
- interperszonális rugalmasság.

Módszerkompetenciák:

- kreativitás, ötletgazdagság,
- gyakorlatias feladatértelmezés,
- eredményorientáltság.
- (Zopcsák; 2010)

A pályaprofil – pályakövetelmények szempontjából is vizsgáljuk a személyi edzőket:

Fizikai igénybevétel – megterhelés: a személyi edző speciális esetnek minősül, mivel nagyobb testi terhelés, fizikai igénybevétel éri. Az edzések közben a gyakorlatokat prezentálnia kell, a kliens edzése közben folyamatosan korrigálja annak mozgását, az edzés végén pedig a kliens nyújtását ő végzi el megfelelő metodikával, ezek mind-mind fizikai megterheléssel járnak. Evidencia, de a személyi edző leterheltsége attól is függ, hogy hány edzést vállal az adott napon, héten, így jó fizikai és szellemi kondícióban kell lennie, hogy minőségi munkát tudjon végezni.

Egészségügyi követelmények: mivel a személyi edző egészségfejlesztési munkát végez, neki is megfelelő egészségi állapotban kell lennie, hogy képes legyen az edzéseket levezényelni, illetve hogy megfelelő példát mutasson kliense számára.

Munkakapcsolatok: a személyi edző napi kapcsolatban van klienseivel, illetve a többi edzővel, aki az adott helyiségben dolgozik. Optimálisan az edző kooperációra is képes a kollégáival.

Munkaeszközök: megfelelően képzett szakember olyan edzéseket is képes megtervezni és levezényelni, melyek nem igényelnek (sport)eszközöket, csak a kliense testét. A kondicionáló terem, vagy fitness terem viszont fokozottan baleset-, illetve sérülésveszélyes helyiségnek minősül. Fontos, hogy a személyi edző karban tartsa az eszközöket, valamint képes legyen rá, hogy felismerje, ha egy adott eszköz sérült, vagy rosszul működik, így használata baleset-, illetve sérülésveszélyes. Ezen kívül az edző legfontosabb munkaeszköze a saját teste, melyet ismeretei birtokában feltétlenül fontos, hogy karban tartson, vagyis ügyelnie kell a megfelelő munka–testedzés–étkezés–pihenés minőségére és arányára.

Ezek alapján meghatározhatjuk, hogy mikor alkalmas egy okleveles személyi edző az általa választott pályára.

Fontos, hogy megfelelő alapképzéssel, és az arra épülő egyéb képzésekkel rendelkezzen, ezáltal ismerje a legfrissebb fitness trendeket. A képzettségének megfelelően alkalmazni tudja az edzéselméleti tudását a gyakorlatban, fontos, hogy lássa szakmájában az összefüggéseket.

A végzettségei alapján regisztrált legyen valamely edzőregiszterben, ahol meghatározott kompetenciáknak kell megfelelnie. Ismernie kell a megfelelő pedagógiai, pszichológiai módszereket, használható szociológiai tudása kell, hogy legyen, megfelelő kommunikációs képességekkel kell rendelkeznie. Fel kell tudnia ismernie az egészséges és speciális populációt, és megfelelően kell tudnia a csoportokkal bánni. Meg kell felelnie az edzők pályakövetelményeinek.

9.3.3. A személyi edzés célrétegei

A személyi edző nem csak az egészséges populáció fejlesztésével foglalkozik. Megfelelő tudással a fizioterapeuták és gyógytornászok egyenjogú kollégái lehetnek a speciális populációhoz tartozó csoport egészségfejlesztésében. A személyi edzés tudásanyaga jelentős részben az élsport edzéselméleti és gyakorlati követelményrendszerére épül. A versenysportokhoz

képest itt azonban a kliensek céljaiban, motivációiban, az egészségi állapotukban rejlő különbségek miatt eltérő edzésszereket kell alkalmazni. A foglalkozásokon elsősorban az egészséges populáció vesz részt, akik az általános fitességi célokat tűzik ki maguk elé. Megkülönböztetünk speciális populációt, melybe különleges figyelmet igénylő egyének tartoznak, vagyis a gyerekek, idősek, kismamák és a fogyatékkal élők. Jellemző betegségekkel rendelkező egyénekből álló csoportot is definiálhatunk. Ide tartoznak például az osteoporosis-szal, izomsorvadással, túlsúllyal, krónikus stresszel, diabetes-szel rendelkezők, étkezési zavarban szenvedők, szív, és érrendszeri megbetegedéssel élők stb.

9.3.4. Prevenziós - betegségmegelőző program

A prevenzió kifejezés alatt a betegségek kialakulásának megelőzését, vagyis az egészség megőrzését értjük. Három csoportot tudunk megkülönböztetni, az elsődleges (primer), másodlagos (szekunder), harmadlagos (tercier) prevenziót, vagyis a rehabilitációt. Minden csoportnak más lesz az egészségi állapota, illetve elérendő célja. A személyi edző munkájának nagyon fontos eleme az, hogy a programjait, edzéseit preventív szemlélettel állítsa össze és vezénylje le.

A primer prevenziós csoport egészséges, célja az egészsége megőrzése, illetve annak magasabb fokra való fejlesztése. Fontos szerepe van a minőségi életvitel összetevőinek (egészséges étkezés, optimális edzésterhelés, stresszcsökkentő technikák, optimális mentális állapot).

A szekunder csoportnál már jelentkeznek a kialakult, vagy kialakulóban lévő betegségek tünetei, de a mindennapi életvezetést döntően még nem befolyásolják. Fontos a rizikófaktorok feltérképezése, valamint azok mentén egy optimális életmódprogram kialakítása.

A terciér prevenzióban (rehabilitáció) a betegség már kialakult, a mindennapos életvezetésben is gondot okoz. Ezen csoport tagjainál hasonló a teendő, mint a szekunder csoport esetén.

A rehabilitációs csoport tagjaival való foglalkozáshoz team munka szükséges, így együtt kell dolgoznia az orvosoknak, dietetikusoknak, gyógytornászoknak. A cél az adott állapothoz képest maximális teljesítőképesség elérése. Személyi edző csak széles körű tájékozódás (konzultációja a team tagokkal) után foglalkozhat a csoport tagjaival.

Minden csoport esetében döntő fontossággal bír az egyén egészségközpontú gondolkodásának kialakítása.

9.3.5. A személyi edzés program felépítése

A személyi edző feladatprofilja elég széles. A program konzultációval indul a kliens és az edző között. A személyi edző életmódprogramot ír, melyhez fontos tudni a kliens jelenlegi állapotát, így anamnézist vesz fel, mely tartalmaz többek között egy egészségügyi kérdőívet, egy beszélgetést a klienssel, mely folyamán kiderül a kliens sportmúltja, (sport)sérülései, (sport)ártalmai, egyes betegségek családban való halmozódásai, stb. (NASM; 2010, 2011)

A teljes körű vizsgálathoz az edzőnek tudnia kell kliense életmódjának legtöbb elemét (munkavégzés típusa, rekreálódási, étkezési szokások, káros szokások, stb.), melynek elemzésével és módosításával optimálisan módosíthatja azokat.

Később nyugalmi, valamint terheléses tesztekkel felméri a kliense jelenlegi fitességi állapotát (állóképesség, erő, ízületi mozgékonyosság, statikus- és dinamikus tartáshiba tesztek stb.) és a testalkati mutatóit (testmagasság, testsúly, BMI, testzsírszázalék stb.). A tesztek átfogó elemzése és értékelése után az edző feladata, hogy a kliens minél hamarabb elérje céljait. Fontos, hogy preventív szemlélettel állítsa össze a programot és kliense egész életmódját pozitívan módosítsa. Az edző megfogalmazza a(z) edzés cél(oka)t. A realizált kiinduló szintnek, a céloknak, és a rövid-, illetve hosszú távú lehetőségekhez tervet készít, majd levezenyli kliensének, miközben alkalmazza a fitességi edzés elveit, módszereit. (ACSM; 2013, ACE; 2010)

Fontos, hogy az edző, illetve a kliens visszajelzést kapjon a közös munkával elért eredményekről, így időnként (6-8 hetente) újabb tesztelés szükséges, majd az így kapott eredmények kiértékelése és a klienssel való konzultáció után a program változtatása szükségesszerű lehet.

Jelenleg az egyik legkorszerűbb és leghatékonyabb módszer az OPT™ (Optimum Performance Training) modell, mely 3 fő szakaszra bontja az edzést, így megkülönböztet stabilizációs, erő, valamint gyorsasági fázisokat, melyeket még tovább differenciál a hatékonyság érdekében. (NASM; 2011)

A személyi edzés legfontosabb jelzője a személyre szabottság, ezért hatékonyabb, mint egy hagyományos csoportos edzés.

9.3.6. A személyi edzés eszközei

A kliens állapotától, céljaitól, beállítottságától, motivációjától, stb. függően a személyi edző széles repertoárból válogathat. A program felépítésétől függően más és más eszközt tud bevetni az edző. Eszköz hiányában megfelelő ismeretek birtokában saját testsúlyos edzéseket is tervezhet, illetve vezényelhet az edző a kliensének.

Erőfejlesztő eszközök:

- lapsúlyos gépek,
- kéziszúlyzók,
- súlyzó rudak (tárcsák),
- padok,
- erőkeretek,
- Kinesis fal,
- stb.

Felfüggesztéses edzéseszközök:

- TRX,
- GFlex,
- Rip60,
- (torna) gyűrű,
- stb.

Instabil eszközök:

- Togu Jumper,
- Bosu Jumper,
- Core Board,
- DynAir,
- stb.

Kardio gépek:

- futópad,
- ellipszis tréner,
- ARC tréner,
- lépcsőző gép,
- kerékpár,
- háttámlás kerékpár,
- Wave,
- karergométer,
- evező ergométer (pl. Concept2),
- kötélhúzó gép (pl. Rope Trainer),
- stb.

Dinamikus ellenállást biztosító eszközök:

- gumiszalag,
- gumikötél,

- agility band,
- Gym Stick,
- Rip Trainer,
- stb.

(Fogásmentes) zsákok:

- Bolgár zsák,
- Ultimate Sandbag,
- Super Sandbag,
- Sparrow Bag,
- stb.

Funkcionális edzéshez használt egyéb eszközök:

- Funkcionális torony,
- Kettlebell,
- Gírya,
- Rope (kötél),
- Agility létra,
- Medicine labda,
- Slam Ball,
- Agility Box,
- zsámoly,
- step pad,
- ViPR,
- stb.

Vibrációs eszközök:

- Power Plate,
- Body Coach,
- stb.

Eszközök nyújtáshoz, illetve a regeneráció gyorsításához:

- SMR henger,
- masszázslabda,
- tornaszőnyeg,
- stb.

4. FUNKCIONÁLIS EDZÉS

A fitnessedzés egyre inkább teljesítményorientált edzéssé válik egyes területeken. A funkcionális edzés kezd uralkodóvá válni. A korábbi egy síkban végzett edzés egy többsíkú, ún. multiplanáris edzéssé vált. Ez változás az edzéseket érdekesebbé, motiválóbbá, hatékonyabbá teheti abban az esetben, ha az edző megfelelő ismeretek birtokában tervezi és vezeti az edzéseket. A funkcionális edzés jelentését több nézőpontból értelmezhetjük. Tekintsük át a funkcionális edzés megközelítéseit. Egy nézőpontból funkcionális edzésnek tekintünk olyan edzést, mely a mindennapi élet mozgásait próbálja utánózni. Másoknak attól funkcionális egy edzés, ha olyan funkciót tölt be, ami fejleszti azon képességeit, amire neki szüksége van, például egy sportoló az ő sportágához szükséges mozgásokat végzi, vagyis sportágspecifikus az edzés. Az NASM (National Academy of Sports Medicine) tovább megy, már nem a funkcionális, hanem az integrált, vagy funkcionális-integrált edzés szavakat használja. Szerinte az ilyen edzés ezen elemeket tartalmazza:

- a kinetikus lánc értékelése / integrált teljesítmény profil,
- integrált hajlékonyság edzés,

- core edzés,
- egyensúly edzés,
- reaktív edzés,
- sebesség, agilitás és gyorsasági edzés,
- integrált ellenállásedzés,
- táplálkozás és sportkiegészítők,
- gyógyulás és regenerálódás.
- (NASM; 2013)

Az edzés funkcionalitását vizsgálhatjuk úgy, hogy megvizsgáljuk az egyén öröklött tulajdonságait, jelenlegi fizikális, mentális stb. tulajdonságait, és ahhoz mérten választunk neki megfelelő mozgásformát. Ha ezt a logikát követjük, akkor láthatjuk, hogy egy élsportolónak funkcionálisnak mondott edzés nem funkcionális egy rehabilitáció alatt lévő egyénnek, sőt, akár sérülés-, vagy életveszélyes is lehet.

A gépek mesterséges stabilizációt és csak elszigetelt, egy síkban történő edzést biztosítanak. Bár ez magában nem bír negatív jelentéstartalommal, mégsem tekinthető funkcionálisnak. Általában a legtöbb erőnléti és kondicionáló edzésprogram egy síkban (nyírányú síkban) létrejövő erőt hoz létre, így ez az edzési forma a hipertrófia szempontjából hatékony, azonban nagyon kis mértékben javítja a funkciót, és kevésbé véd a sérülésektől. Ezek az edzések minimális időt szentelnek a **három mozgási síkban** (nyírányú sík, homloksík és keresztirányú sík) végzett egyensúlyedzésre, a core stabilizációs edzésre és az excentrikus edzésre.

A funkcionális edzés nem izolált izmokat edz, hanem mozdulatokat gyakoroltat. A mozdulatok összetettek, vagyis több ízület mozgását igénylik. A mozgások izomláncokon, izompólya láncokon át halad, így az edzők funkcionális anatómia ismerete elengedhetetlen. A funkciót az NASM úgy tekinti, mely egy olyan integrált, többsíkú mozgás, amely magában foglalja a gyorsítást, lassítást, a stabilizációt, és különböző testhelyzetekben más-más sebességgel megy végbe.

A funkcionális fitness trendek képzeletbeli rangsorán jelenleg az első helyeket foglalják el a:

- HIIT,
- Funkcionális köredzés,
- Boot Camp,
- Spartan Girja,
- Spartan Fighter,
- CrossFit,
- RKC (Russian Kettlebell Challenge), Strong Fist,
- Primal Move,
- stb.

A funkcionális edzés alapelvek mentén halad, ezek:

- nem az izmokat edzése, hanem a mozdulatok gyakorlása a cél,
- minden mozdulat több ízületet vesz igénybe,
- minden mozdulat legalább két síkban történik,
- minden mozdulat megszólítja a szenzomotorikumot,
- minden mozdulat neutrális test-, illetve ízületi helyzetekből kell, hogy induljon,
- egy mozdulathoz először a stabil állapot elérése a cél, csak azután indul a mozgás,
- egy gyakorlat kivitelezésénél és az ismétlések számánál a mozgásminőség a döntő,
- minden mozdulatot olyan módon, olyan tempóban kell végezni, hogy az egyén képes legyen mindezt kontroll alatt tartani.

A funkcionális edzés megkezdése előtt is elengedhetetlen tesztek végzése, melyek ez esetben funkcionális tesztek.

5. HIIT – MAGAS INTENZITÁSÚ INTERVALL EDZÉS

A magas intenzitású intervall edzés (HIIT – High Intensity Interval Training, vagy High Intensity Intermittent Training) egy speciális intervall edzésmódszer, edzéstípus. Mind az intervall, mind a magas intenzitású edzés előnyeivel rendelkezik. Mint az alap intervall edzés, így a HIIT is időtakarékos jellegű, azaz a bemelegítést és levezetést nem számítva egy edzés aktív időtartama nem több mint 30 perc. Az edzés nagy részében a laktátküszöb felett, vagyis az anaerob zónában történik a munkavégzés. Különböző célok elérésére alkalmas, így például a testsúly menedzselésére, azaz a zsírból való fogyásra, a fittség megszerzésére, megtartására, fejlesztésére stb. A kívánt eredmények eléréséhez az izmokat nem izoláltan, azaz a többi izomcsoporttól különválasztva kell edzeni, hanem a nagy izomcsoportok együttes aktivizálását kell elérni, így a szervezet energiaigénye magasabb lesz, azaz több kcal-t „éget el”. Az edzés ciklikus mozgásokat kíván meg, így elsősorban a futás, kerékpározás a legjobb, de csoportos edzésformában is kiváló edzéstípus a célok eléréséhez. A HIIT az intervall típusok Dubecz (2009) szerinti bontásban a rövidtávú intervall edzések közé tartozik, azaz edzés közben a terhelés 20-30 másodperctől 2 percig tart. A munkapulzus eléri az egyén 90-100%-át. Elsősorban anaerob laktacid módon nyeri a szervezet az energiát, ezáltal anaerob állóképességi hatást vált ki. Edzés után a jó teljesítőképesség 12-18 óra után, a megemelkedett teljesítőképesség pedig 48-72 óra után jelentkezik. A megfelelő regeneráció miatt így nem lehet minden nap ezt az edzéstípust alkalmazni, leghatásosabb a heti 2-3 alkalom.

A HIIT a rövidtávú intervall edzések közé tartozik, így közben a terhelés 20-30 másodperctől 2 percig tart. A munkapulzus eléri az egyén 90-100%-át. Elsősorban anaerob laktacid módon nyeri a szervezet az energiát, ezáltal anaerob állóképességi hatást vált ki. Ez tekinthető a legnehezebb intervall típusnak. Az edzés vége felé közeledve nő az oxigénadósság, és a végére elérheti a 17-18 litert is. Az izmokban nagymennyiségű tejsav halmozódik fel, mely erős fájdalomérzést, erővesztést, és izommerevséget is okozhat. Pozitív hatásai mégis a nagy oxigénadósságból következnek. Hatására a szívizom megvastagszik, megerősödik. Növeli a sejtek oxigén szállító kapacitását. Segít a máj méregtelenítési idejét megrövidíteni. Fokozódik a foszfátraktárak kiürülése, visszatöltődése. Az izom glikogénraktárait kiüríti, és a helyreállítás szakaszában növeli az izom és a máj glikogéntárolásának kapacitását. Erőnövekedést, az izom keresztmetszetének vastagodását okozza, de az ízületek munkavégzés közben szorosan maradnak, így nem okoz ízületi kopást. Serkenti a vérképző szervek működését, a hemoglobin és a mioglobin szintjét emeli, valamint a vas visszatartását okozza. Növekedik a mitokondriális sejtaktivitás és a mitokondriumok mérete. De megjelennek negatív hatások is. Ez a fajta intervall edzés hatalmas terhet ró a szívre, így nem ajánlott gyerekeknek, pubertás korban lévő egyéneknek, időseknek, valamint szív- és érrendszeri betegségben szenvedőknek. A túl nagy terhelés szívizomgyulladás okozhat náluk. A magas szintű tejsavmennyiség miatt nagy fájdalom is jelentkezhet. A mozgáskoordináció és a gondolkodási színvonal edzés alatt gyorsan romlik.

A hagyományos rövidtávú intervalltól abban különbözik, hogy a „Max Intensity Training” elvet követi, azaz a terhelés/pihenés arány nem 1:1, 1:2, 1:3, hanem épp az ellenkezője, azaz hosszabbak a terhelések, és rövid a pihenőidő. Ez a gyakorlatban 60':20', 60':15', 50':10', 50':15', 45':15' arányokat jelent. Gyakorlatok szempontjából sem egységes az edzéstípus, 6-14 gyakorlatig lehet variálni, hogy hatásos legyen, és az előzően leírtak alapján a gyakorlatok többsége a nagy izomcsoportokat egyidejűen mozgatja meg. Az edzések hatására nő az alapanyagcsere, ami a testsúly szabályozását tekintve pozitív mutató.

Tabata I. külön módszert dolgozott ki, mely a nevéből adódóan Tabata-módszer (Tabata Interval) lett. A lényege, hogy egy gyakorlathoz 20 mp-es sprintszakasz és 10 mp-es pihenőszakasz tartozik. Ezek az intervallumok nyolcszor ismétlődnek, azaz egy edzés(rész) időtartama 4 perc. 1996-ban megjelent tanulmánya bebizonyította, hogy a magas intenzitású intervall edzés effektívebb a hagyományos aerob zónában, hosszú időn át végzett edzésnél. Tanulmányában az egyik csoport tagjai hetente négy alkalommal vettek részt HIIT edzésen,

valamint egyszer steady state-en végzett edzésen. A másik csoport csak steady state-en végzett munkát hetente 5 alkalommal. A steady state csoport a kutatás végeztével magasabb $\dot{V}O_{2\max}$ szinttel rendelkezett (52-ről 57 ml/kg/perc), de a Tabata csoport alacsonyabb szintről indult, és jobban fejlődött összességében (48-ról 55 ml/kg/perc).

Fritz (2011) bontásában a HIIT az extenzív és intenzív intervall edzés között helyezkedik el, valamint az „Own Zone” szerinti extenzív módszer tulajdonságaival is rendelkezik.

Kovács Tamás Attila (2008) alapján a magas intenzitású intervall edzést a különböző célok mentén, a rekreáció irányzatai közül, a fitességi irányzat alatt, a fitness irányzatok közé tudjuk sorolni, valamint helye van a teljesítményelvű irányzatban is. Ha az egészség a fő cél, akkor pedig a wellness irányzatban belül a fitességi irányzathoz is tartozhat. *Fritz* (2011) a rekreáció rendszertani bontásában a HIIT elsősorban a mozgásos rekreációban belül rekreációs edzés. A rekreációs tevékenységekben pedig a testi oldalon a rekreációs edzés közé tartozik. Fontos megjegyezni, hogy *Fritz* (2006) azt nevezi rekreációs edzésnek, ahol a munkapulzus a maximális pulzus 65-85%-án van, mégis ide sorolja az intervall edzést. Szerinte az intervall módszert lehet alkalmazni a rekreációs edzésekben, de elsősorban a jól edzett, haladó egyéneknél. A rövidtávú intervall módszer hátrányai a HIIT-re is érvényesek, így körültekintően kell alkalmazni ezt az edzéstípust.

9.5.1. Funkcionális köredzés

Az edzéstípus kiscsoportos és igazak rá a köredzésekre jellemző vonások. A körök általában 8-10-12 gyakorlatból állnak, melyekből 3-4 kört végeznek. Mint az intervall edzéseknél, itt is időbeli a bontás. A gyakorlatok (állomások) között a pihenőidő minimális (10-30mp). A fejlesztő hatás elsősorban az állóképességben, erő-állóképességben, illetve a testtudat optimalizálásában mutatkozik meg. Nagyrészt igazak rá a HIIT jellemzői.

Elsősorban multiplanáris mozgások a preferáltak a legkülönbözőbb edzésszerek felhasználásával, melyek korábban a személyi edző eszközeinél felsorolásra kerültek. A gyakorlatok általában több verzióban végezhetők, így más erő-, illetve fitness szinttel rendelkező kliens is egyszerre dolgozhat.

A trend velejárója, hogy egyre többen vesznek részt ilyen edzésen, így a foglalkozások egyre zsúfoltabbak. A helyzetnek több megoldási módja lehet, de kezd elterjedni az ún. funkcionális állványok, tornyok használata, mely csupán néhány négyzetméter foglal. Az állvány, torony egyes részeit más funkcióra lehet használni, így nem kell külön állvány a felfüggesztéssel eszközöknek, nem kell külön rész a kötélnek, a rudaknak stb.

ÖSSZEGZÉS

Több aspektusa is van a fitness szónak, de általában az optimális mentális és fizikális állapotot jelöli. A fitness test oldalról vizsgálva több elemre is bonthatjuk. Az optimális fittség egyik fundamentális összetevője a fizikális aktivitás, mely alatt elsősorban sportmozgást értünk. Ennek eléréséhez az egyik leghatékonyabb módszer a személyi edzés lehet, mivel ebben az esetben mindenki számára személyre szabott az adott preferált mozgásforma. Fontos megjegyezni, hogy akkor lehet hatékony a személyi edzés, ha megfelelően képzett szakember állítja össze és vezényli le. Az ilyen szakember meghatározott tudásanyaggal és kompetenciarendszerrel kell, hogy rendelkezzen. A személyi edzés nem rekeszti ki a speciális populációhoz tartozó egyéneket sem. A fitness edzés fejlődése, átalakulása trendek mellett halad. Fontos, hogy az edző ismerje ezeket a trendeket és megfelelően tudja alkalmazni azokat. Ilyen aktuális trend a kiscsoportos személyi edzés, a funkcionális köredzés, illetve a magas intenzitású intervall edzés (HIIT) is.

IRODALOM

ÁDÁM SZ., HAZAG A.: High prevalence of burnout among medical students in Hungary: Engagement and positive parental attitudes as potential protective factors. [Magas a kiégés prevalenciája magyar orvostanhallgatók között: az elmélyülés és pozitív szülői attitűdök mint lehetséges protektív tényezők.] *Mentál-higiéné és Pszichoszomatika*, 2013, 14(1), 1–23.

ÁDÁM SZ., NISTOR A., NISTOR K., HAZAG A. (2014): A megküzdési stratégiák negatív és pozitív prediktív kapcsolata a kiégés három dimenziójával orvostanhallgatók körében. *ORVOSI HETILAP* 155:(32) pp. 1273–1280. (2014)

AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE (2013): ACSM's Guidelines for Exercise Testing and Prescription 9th ed., Lippincott Williams & Wilkins, Philadelphia, US.

AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE (2012): ACSM's Health/Fitness Facility Standards and Guidelines-4rd Edition. Human Kinetics

AMERICAN COUNCIL ON EXERCISE (2010): ACE Personal Trainer Manual: The Ultimate Resource for Fitness Professionals (Fourth Edition). ACE

Bunsell, T. (2013): *Strong and Hard Women: An ethnography of female bodybuilding*. Routledge

CHEN, M. J., CUNRADI, C.: Job stress, burnout and substance use among urban transit operators: the potential mediating role of coping behaviour. *Work Stress*, 2008, 22, 327–340.

CASPERSEN, C.J., POWELL K.E., CHRISTENSON, G.M. (1985): Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Rep.* 1985 Mar-Apr; 100(2): 126–131.

COOPER, K. (1990): *A tökéletes közérzet programja*. Sport, Budapest.

Corbin, C.B., Pangrazi, R. P., Franks, B. Don (2000): *Definitions: Health, Fitness, and Physical Activity*. President's Council on Physical Fitness and Sports Research Digest, Series 3 n9 Mar 2000

DUBECZ JÓZSEF (2009): *Általános edzéselmélet és módszertan*. Rectus Kft., Budapest.

EURÓPA TANÁCS MINISZTERI BIZOTTSÁGA (2006): *Európai Sport Charta és a Sport Etikai Kódexe*. Európa Tanács Információs és Dokumentációs Központ, Budapest.

EUROPEAN HEALTH & FITNESS ASSOCIATION (2010): *EHFA L4 STANDARDS & COMPETENCIES FRAMEWORK*. http://www.isca-web.org/files/HESE/hese_Library/EHFH_-_L4_Standards.pdf (letöltve: 2013. 10. 11.)

FRITZ PÉTER (2011): *Rekreáció mindenkinek I. rész Mozgásos rekreáció*. Bába Kiadó, Szeged.

KISSNÉ GEOSITS BEATRIX (2009): *Sport, career choice and the mental wellbeing among professionals of pedagogy an education*. Doctoral Thesis.

KOVÁCS TAMÁS ATTILA (2004): *A rekreáció elmélete és módszertana*, Fitness Kft, Budapest.

KOVÁCS TAMÁS ATTILA (2007): *A rekreáció főbb irányzatai. Civilizációs kihívások, rekreációs válaszok*. Magyar Sporttudományi Szemle, 2007/2. sz. 3–12. p.

KOVÁCS TAMÁS ATTILA ÉS SZOLLÁS ERZSÉBET (2008): *Edzéstani alapok - Fitt – tan, Tan-segédlet*, Önkormányzati Minisztérium Sport Szakállamtitkárság, Budapest.

KOVÁCS TAMÁS ATTILA ÉS SZOLLÁS ERZSÉBET (2008): *Edzéstani alapok - Fitt – tan, Tan-segédlet*, Önkormányzati Minisztérium Sport Szakállamtitkárság, Budapest.

- LAMBERT E., BOHLMANN I., COWLING K. (2001): Physical activity for health: understanding the epidemiological evidence for risk benefits. *Int J Sports Med* 2001;1:1–15–28.
- MELVIN W., DAWN A., ERIC R. (2012): *Nutrition for Health, Fitness & Sport*. McGraw-Hill
- NATIONAL ACADEMY OF SPORTS MEDICINE (2011): *NASM Essentials of Personal Fitness Training*. Lippincott Williams & Wilkins, Philadelphia, US.
- NATIONAL ACADEMY OF SPORTS MEDICINE (2010): *NASM Essentials of Corrective Exercise Training*. Lippincott Williams & Wilkins, Philadelphia, US.
- NATIONAL ACADEMY OF SPORTS MEDICINE (2013): *NASM Essentials of Performance Training*. Lippincott Williams & Wilkins, Philadelphia, US.
- SCHAUFELI, W. B., MARTÍNEZ, I. M., MARQUES PINTO, A., ET AL.: Burnout and engagement in university students: a cross-national study. *J. Cross-Cult. Psych.*, 2002, 33(5), 464–481.
- STANSFIELD, W. D. (1997): *Genetika – elmélet és gyakorlat*. Panem – McGraw-Hill, Budapest.
- SZABÓ JÓZSEF (2006): *Rekreáció, Az elmélet és gyakorlat alapjai*. JGYTF Kiadó, Szeged.
- SZAKÁLY ZSOLT (2013): *Sportedzés – Elmélet és gyakorlat*. Szerzői kiadás, Győr.
- SZATMÁRI ZOLTÁN (2008): *Rekreációs edzéstan*, SZTE-JGYPK, 2008. Szeged.
- SZATMÁRI ZOLTÁN (2009, szerk.): *Sport, életmód, egészség*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- TABATA I., NISHIMURA K., KOUZAKI M., HIRAI Y., OGITA F., MIYACHI M., YAMAMOTO K. (1997). Effects of moderate-intensity endurance and high-intensity intermittent training on anaerobic capacity and VO₂max. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 2007/28. sz. 1327–1330. p.
- UNGVÁRI MÁTÉ (2014): *A személyi edző szerepe a fizikai és mentális fitness elérésében*. rekreacio, 2014. 4./III.sz.
- WEIDER, J. (1981): *Bodybuilding, the Weider approach*. Contemporary Books.
- ZOPCSÁK LÁSZLÓ (2010): *Személyi edző képzés tanfolyami jegyzet*. International Wellness Institute
- 157/2004. (V. 18.) Korm. rendelet – a sport területén képesítéshez kötött tevékenységek gyakorlásához szükséges képesítések jegyzékéről

ABSTRACT

UNGVÁRI MÁTÉ: FOGALMAK ÉS JELENTÉSEIK A FITNESS TERÜLETÉN

A fitness iparhoz tartozó fogalmak között nehéz eligazodni az egészséges életmódot és sportolási lehetőségeket kereső embereknek. Napjainkban a fitness területén egyre több fogalommal találkozhatunk. Az új fogalmak magyarázata, definiálása elengedhetetlen ahhoz, hogy átlássuk a fitness ipar rendszerét, és jobban megismerjük egyes elemeit, ezáltal az életmód optimalizálása, mely tartalmazza többek között az aktív testmozgást, ésszerű étkezést és táplálék-kiegészítést is hatékonyabbá válhat. A cikk a témához kapcsolódó főbb fogalmakat magyarázza meg, többek között, hogy mit jelent a fitness, milyen aspektusai vannak, milyen folyamatot jelöl a személyi edzés, ki tarthat ilyen foglalkozásokat, és milyen ismeretek birtokában kell lennie. A cikk ismerteti a jelenlegi fitness trendeket, valamint a speciális populáció fitness edzési lehetőségeit is. A fogalmak bemutatása, definiálása az aktuális hazai és külföldi szakirodalom és a szerző álláspontja alapján történik.

